

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

David Kubíček

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků základních škol ve vztahu k Dlouhodobému záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.

Professional Qualification of Pedagogical Staff of Elementary and Secondary Schools in relation to the Long-term Plan for Education and Development of the Educational System of the Czech Republic.

David Kubíček

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger  
Studijní program: Specializace ve výuce  
Studijní obor: Školský management

2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma odborná kvalifikace pedagogických pracovníků základních škol ve vztahu k Dlouhodobému záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za odborné a věcné připomínky k této práci. Poděkování patří také ředitelům škol, kteří věnovali čas vyplnění dotazníku a zejména pak společným rozhovorům, čímž se významně podíleli na výsledcích předkládané práce.

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá současnými kvalifikačními požadavky na pedagogické pracovníky působící na základních školách, a to v kontextu dosahování dílčích cílů stanovených Strategií vzdělávací politiky do roku 2020. V teoretické části se věnuje novelám zákona č. 563/2004 Sb. (Zákona o pedagogických pracovnících) z pohledu zákonných nároků na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků a hledá propojení s dílčími cíli definovanými ve Strategii vzdělávací politiky 2020 a dalších kurikulárních dokumentech. Zachycuje možná úskalí zajištění kvalifikovaných pedagogických pracovníků, která vyplývají z regionálních situací na trhu práce a uvádí možnosti jejich řešení. Definuje vládní priority ve vztahu k učitelské profesi. Výzkumná část porovnává dostupnost kvalifikovaných pedagogických pracovníků v regionech z Královéhradeckého a Moravskoslezského kraje, u kterých je předpoklad různých potenciálů na trhu práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pedagogický pracovník, zákon o pedagogických pracovnících, kvalifikace, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy na období 2015-2020

## **ABSTRACT**

This thesis deals with current qualifying requirements on pedagogical workers working at primary and secondary schools in context of component goals achievement given by Education Policy Strategy 2020. It is divided into two parts. The theoretical part is devoted to amendments to Act n. 563/2004 (Act on Educational Workers) from the perspective of legal claims to professional qualification of pedagogical workers and searches connects with component goals defined in Education Policy Strategy 2020 and other curricular documents. It captures possible pitfalls of providing skilled pedagogical workers that follow from regional situation on the labor market and describes possibilities of their solutions including opinions of control members especially Czech School Inspection. It defines government priorities in relation to the teaching profession. The research part compares availability of skilled pedagogical workers in parts of two Czech Republic regions where there is assumption of different potential on labor market.

## **KEYWORDS**

pedagogical worker, Pedagogical Workers Act, qualifications, Long-term Plan for Education and Development of the Educational System for the period 2015-2020

## Obsah

Obsah		strana
<b>Úvod</b>		7
<b>1. Vývoj učitelské profese</b>		8
	1.1 Vysokoškolská příprava pedagogů	9
<b>2. Modely přípravného vzdělávání</b>		13
	2.1 Charakter přípravného vzdělávání ve vybraných zemích	15
<b>3. Standardy učitelské profese</b>		18
	3.1 Kompetence učitele	21
	3.2 Charakter učitelské profese	22
	3.3 Kritika přípravy učitelů v České republice	23
	3.4 Mýty a krize učitelství	25
<b>4. Vzdělávací politika</b>		27
	4.1 Dokumenty vzdělávací politiky v návaznosti	38
	4.2 Zákon o pedagogických pracovnících	46
	4.2.1 Významné novely zákona o pedagogických pracovnících	48
	4.2.2 Pedagogický pracovník	51
<b>5. Projekt výzkumu</b>		60
	5.1 Interpretace získaných dat	65
<b>6. Závěr</b>		77
Seznam použitých informačních zdrojů		78
Přílohy		84

## Úvod

Význam vzdělávání a s tím související problematika rozvoje školství jsou ve stálém popředí zájmu společnosti. Jako jeden z pilířů celého systému lze vnímat pedagogické pracovníky. Kromě jejich osobních kvalit a vrozených předpokladů je neopominutelnou stránkou jejich dosažená odborná úroveň. Právní rámec odborné kvalifikace pro jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků je stanoven zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který nabyl účinnosti dne 1. 1. 2005. Zákon byl v průběhu let mnohokrát novelizován. Hlavní důvod pro novelizaci lze spatřovat ve vývoji vzdělávací politiky. Česká republika reaguje na vnější i vnitřní faktory, které jsou základními východisky pro strategické plánování a definování směru reformy vzdělávacího systému. Současný stav je výsledkem letitého vývoje přístupu společnosti k modelům přípravného vzdělávání pedagogů, který je v práci zachycen. Práce se věnuje také vymezení standardu učitele, jenž je považován za nezbytnou součást celé problematiky. Ve výzkumné části si práce klade za cíl zjistit názorový stav na deprofesionalizaci učitelské profese, která by měla nastat po opětovném otevření škol pracovníkům bez pedagogického vzdělání. Celá problematika je úzce spojena se současným stavem přítomnosti nekvalifikovaných pedagogických pracovníků působících na základních školách v okresech Hradec Králové a Bruntál. Současně také definování možných příčin zjištěného stavu včetně jejich komparace. Výzkum se zaměřuje i na pedagogy, kteří ve školách vykonávají specifické činnosti vyžadující doplnění kvalifikace. Těmi jsou zejména speciální pedagogové, případně další v podobě metodiků prevence, výchovných poradců nebo koordinátorů ICT. Ukončené studium speciální pedagogiky je vyžadováno pro vedení předmětů speciálně pedagogické péče, které velmi často poradny poskytují jako podpůrná opatření.

Odpovědi na výzkumné otázky nastíní trend současného vývoje kvalifikovanosti pedagogů ve vybraných regionech. Podobná šetření provedená MŠMT komparují zejména celé regiony, nikoli pouze jejich části. Tím může docházet k přehlédnutí možných spojitostí mezi nimi.



## 1 Vývoj učitelské profese

Existují povolání s kratší či delší historií svého trvání a vedle nich některá, jež jsou spjata s vývojem lidstva od samého jeho počátku. K těm patří učitelství. Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci ji nebyli schopni a ochotni provádět. Tak tomu bylo u nejstarších řemesel, jako je tkalcovství, kovářství, léčitelství. Počátky učitelské profese jsou některými odborníky shledávány ve velmi dávné době před mnoha tisíci lety. Nepochybně existovaly v pravěké společnosti způsoby, jimž se předávaly z generace na generaci poznatky o přírodě, člověku, náboženské a mravní normy, rituály apod. Z toho tedy vyplývá, že se to vše muselo nějak vyučovat. Tento přenos poznatků a dovedností zajišťovali stařešinové, kněží, šamani a náčelníci, kteří byli prvními vyučujícími subjekty v historii lidstva, tzv. edukátory. Nejstarší formy učitelské profese v dnešním slova smyslu jsou ovšem doloženy až z doby, kdy ve starověkých státech (Egypt, Indie, Čína a později Řecko a Řím) vznikaly první školy, organizované instituce, ve kterých působili profesionálové. Rozvoj učitelství souvisel také s rozvojem písma, které umožňovalo využívat mnohem efektivnější didaktické procedury, než jen vyučování prostřednictvím mluveného slova. O těchto nejstarších školách a o principech výchovy spartské, aténské a římské podrobněji píše například Štverák, 1991.

Ve středověku byla učitelská profese součástí církevní edukace. Vyučování probíhalo v katedrálních a klášterních školách za účelem přípravy duchovenstva. Přelom ve vývoji učitelské profese přinášely univerzity, které byly v Evropě zakládány od 12. století. Univerzity nejen přispívaly k rozvoji celkové vzdělanosti, a to do určité míry nezávisle na církvi, ale také produkovaly nový typ edukátora. Různé historické prameny uvádějí řadu údajů o sociálním postavení učitelů ve středověkých školách vydržovaných kupeckými a řemeslnými cechy. Učitelé dostávali od města a od žáků rozličné dávky, většinou v naturáliích.

Vývoj učitelské profese byl postupně ovlivňován od 17. století pedagogickými teoriemi velkých humanistických myslitelů, jakými byli J. A. Komenských, J. J. Rousseau nebo J. H. Pestlozzi a další. V historii českého učitelstva se stala důležitým mezníkem školské reformy Marie Terezie. Tato habsburská císařovna a česká královna podporovala hospodářství své říše, k jehož rozvoji reorganizovala i školství. V roce 1774 vstoupil v platnost nový model

struktury školství vypracovaný pedagogickým odborníkem J. I. Felbigerem. Podstata modelu spočívala v zavedení povinné šestileté docházky.

Tyto změny si vyžádaly i změny v přípravě pro učitelskou profesi. Pro tuto přípravu byly od roku 1775 zřizovány *preparandie*, což byly tři až šesti měsíční kurzy pro učitele. Absolventi *preparandií* se stávali na školách pomocníky učitele a po nejméně jednom roce praxe mohli skládat zkoušku z učitelské způsobilosti a být ustanoveni samostatnými učiteli. Jednalo se tedy o první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi v historii českého učitelstva.

Přes mnohdy nepříznivé politické poměry v rakouské monarchii se vývoj učitelské profese v Čechách, na Moravě a ve Slezsku nezastavil. Docházelo k významnému růstu počtu učitelů. Zákonem z roku 1869 byla příprava učitelů prodloužena dokonce na čtyři roky v ústavech zvaných *pedagogie*. Byla stanovena kurikula této přípravy i systém zkoušek absolventů, platy a další. V této legislativní úpravě se poprvé objevuje nesmělý návrh na vysokoškolskou přípravu učitelů. K faktické realizaci tohoto požadavku však dochází po velkém úsilí až mnohem později.

## **1.1 Vysokoškolská příprava pedagogů**

Pro objasnění učitelské profese v současnosti je důležité znát, jak se historicky vyvíjela nejvyšší forma její přípravy – vysokoškolská příprava. Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887), středoškolský učitel, posléze první profesor pedagogiky na pražské univerzitě, je považován za zakladatele pedagogické vědy u nás. Roku 1784 vydal spis *Pädagogische Hochschule*, v němž podrobněji dokazoval nutnost vysokoškolské přípravy učitelstva. K tomuto účelu se mu podařilo prosadit pedagogický seminář na Filozofické fakultě v Praze s vlastní knihovnou a dokonce s publikovaným sborníkem. Před první světovou válkou byly vyvíjeny další snahy o prosazení vysokoškolské přípravy učitelů. (F. Drtina, J. Mrazík, O. Kádner aj.) Dne 21. 11. 1918 podala skupina poslanců návrh, aby ministerstvo školství zavedlo vysokoškolské vzdělávání učitelů. Tento požadavek se stal předmětem dlouhodobého ostrého politického boje. Objevovaly se rozdílné koncepce. Mezi nimi například plán O. Kádnera na dvouletou vysokou školu pedagogickou pro učitele národních škol. Do tehdejších zápasů aktivně zasahovala Československá obec učitelská, založená roku 1920, která formulovala model školské fakulty při univerzitě pro vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol. Tyto návrhy

narážely na odpor představitelů různých fakult, kteří ovlivňovali tehdejší Ministerstvo školství a národní osvěty. Když se nepodařilo návrhy prosadit legislativní cestou, došlo ke zřízení Školy vysokých studií pedagogických v Praze, jejímž přednostou se stal prof. O. Kádner. O rok později byla otevřena také pobočka v Brně. Byla to vlastně soukromá vzdělávací instituce financovaná především Československou obcí učitelskou. Nebyla však náhradou za stávající ústavy, nýbrž její nadstavbou s vyšší teoretickou úrovní.

Kromě této fakulty se začaly prosazovat i jiné instituce. Zejména to byly Státní pedagogické akademie od roku 1930. Byly sice jednoleté, avšak proti převažujícím učitelským ústavům poskytovaly přípravu na vyšší teoretické úrovni.

V této době dochází k vyhrcování protichůdných koncepcí. Problém se týkal toho, zda mají být učitelé vzdělávání nejen v klasických pedagogických disciplínách, ale též v metodách vědeckého bádání, které jim umožňují hlubší proniknutí do příslušných oborů. Podrobně to objasňuje V. Krejčí (1980) jakožto střet koncepce O. Chlupa a koncepce V. Příhody. Chlup se přikláněl k širšímu kulturně sociálnímu základu učitelského vzdělání. Příhoda byl zastáncem přípravy učitele i ve vědeckých metodách výzkumu v pedagogických oborech. Jak známo, Příhodova koncepce se neprosadila. Běžně se však realizuje ve vysokoškolské přípravě učitelů ve Finsku. (Průcha, 1999)

V. Příhoda svou argumentaci vyjadřoval takto: *„Je paradoxem, že ti, kdo ošetřují chrup dětí, mají úplné univerzitní vzdělání, kdežto učitelé pečující o duši dětí mají se spokojit jen se vzděláním polovysokým. Vysokoškolské vzdělání učitelstva jest základní otázkou státní existence a patří mezi otázky zbrojení, v tomto případě duchovního, na němž se nesmí šetřit. Politikům jest nutno dáti před oči nahý problém, který jest v nebezpečí kulturního opoždění. K ideálnímu vzdělání učitelstva vede pouze studium učitelů na dosavadních univerzitních fakultách nebo na zvláštní fakultě pedagogické.* (Příhoda, 1937, Vědecká příprava učitelstva, s. 149 a 154)

Příhoda tehdy předběhl svou dobu, když požadoval vysokoškolskou přípravu i pro učitelky mateřských škol. Tento požadavek není u nás splněn dodnes i přesto, že byl vytyčen v Bílé knize (Národní program vzdělávání v České republice, 2001).

Po druhé světové válce nastala nová situace. Dne 27. 10. 1945 stanovil prezident republiky dekretem, že učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol.

Skoro ve všech zemích s výjimkou některých méně rozvinutých zemí třetího světa se dnes příprava na učitelskou profesi uskutečňuje na úrovni terciálního vzdělávání, ovšem ne vždy pro všechny kategorie učitelů. (Průcha, 2002)

O učiteli a učitelské profesi pojednává množství odborné literatury jak u nás, tak v zahraničí. Ačkoli se s pojmem učitel tak často zachází, není téměř nikdy pojem přesně vymezen. Jako by se považoval za jednoznačně chápaný pro každého laika i odborníka.

Kdo je učitel? Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole, jak se o tom každý člověk sám přesvědčil. Pro odborné a vědecké účely to není však jednoznačné. Jde o příliš široké spektrum, od osob pečujících o děti v mateřské škole až po nejrůznější instruktory a školitele. Pro objasnění učitelské profese je nutné užít zpřesňujících definicí. *„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“* (Stručný slovník pedagogický, díl V., 1909, s. 1912)

*„Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 2001, s. 261)

Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele. (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400)

Ústředními termíny se pak dále staly pojmy *edukátor*, *pedagogický pracovník* a další.

**Edukátor** je profesionál, který vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje. V češtině je tento výraz neobvyklý (starším ekvivalentem byl výraz *vzdělavatel*), v anglické literatuře zcela běžný pojem *educator*.

## **Pedagogický pracovník**

*„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících, § 2)*

## 2 Modely přípravného vzdělávání

V málokteré oblasti lidské práce se tak intenzivně diskutuje o přípravě na výkon profese, jako je tomu dnes v případě vzdělávání učitelů. Je to zřejmě důsledkem uznání vysoké důležitosti, kterou současná společnost přikládá rozvoji vzdělanosti. U nás i v zahraničí se objevují dva trendy.

Na jedné straně panuje spokojenost se současným stavem, na druhé sílí kritika toho, jak jsou učitelé připravováni na fakultách i jak se později vzdělávají v průběhu své profese. S tím logicky zesiluje trend vytvářet četné návrhy, plány a vize ke zdokonalení této přípravy. Tyto návrhy jsou však zároveň také podrobovány kritice jiných teoretiků, či jsou skepticky přijímány samotnými učiteli. Panují tedy v této sféře značné názorové turbulence.

Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost se shodují v tom, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti.

### Kvalifikace

Pojem kvalifikace je definován jako „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě“. (Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník*, 2001, s. 110-111)

V profesi učitelů se podobně jako v jiných povoláních kvalifikace vytváří ze dvou zdrojů. V první řadě na základě formálního vzdělávání a dále pak na základě praktických zkušeností. Plně kvalifikovaný učitel v tomto smyslu je až učitel „expert“, nikoli učitel „začátečník“.

Při charakterizování učitelské profese se však operuje ještě s pojmem **pedagogická způsobilost**. Zatímco kvalifikace učitelů je jednoznačně dána požadavkem na minimální úroveň počáteční přípravy, pedagogická způsobilost má širší obsah i závažnost. Ten, kdo dosáhl kvalifikace, ještě nemusí být způsobilý k výkonu povolání. Způsobilost je podmíněna bezúhonností, morální vyspělostí.

Způsobilost lze dále dělit na odbornou a pedagogickou. Jako příklad lze uvést absolventy s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru s odbornou způsobilostí, avšak nikoli s pedagogickou.

Některé předpoklady k učitelské profesi nelze získat studiem, nýbrž musí být zakotveny v osobnosti učitele jako vrozené nebo praxí osvojené.

V. Pařízek (1988) odlišuje několik složek způsobilosti učitele pro úspěšný výkon povolání:

- odborná způsobilost (na základě pedagogické, didaktické a psychologické přípravy)
- výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí)
- osobnostní způsobilost (vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnost mezilidských vztahů)
- společenská způsobilost (především morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot)
- motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci)

Přípravné vzdělávání má za cíl plně kvalifikovat pokud možno způsobilé jedince.

V jednotlivých zemích se uplatňuje buď **souběžný** model (*concurrent model*) nebo **následný** model (*consecutive model*) přípravy učitelů, eventuálně kombinace obou.

- a) V souběžném modelu budoucí učitelé studují paralelně jak předměty obecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia absolvují také praktický výcvik ve školách. Tento model se uplatňuje ve většině zemí EU, především pro přípravu učitelů primárních škol.
- b) V následném modelu studují adepti učitelství nejprve první úroveň terciálního vzdělávání v nějakém oboru (např. přírodovědný) a teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelskou profesi v dalším studiu. Oborová a pedagogická složka přípravy jsou tak odděleny.

V souběžném modelu je praktický výcvik integrován v průběhu teoretického studia. Tak je tomu i v České republice.

V následném modelu je praktický výcvik zařazen až na závěr celého studia. Tato praxe ve školách je realizována tak, že student pracuje ve škole, vykonává povinnosti učitele přímo ve třídě, pobírá určitý plat, ale je v kontaktu se svou studijní institucí. Tento přístup je uplatňován například v Německu. Jednoznačně stanovit, který model je účelnější však nelze.

## 2.1 Charakter přípravného vzdělávání ve vybraných zemích

V některých zemích se oba modely přípravného vzdělávání kombinují. V **Německu** je příprava učitelů rozdělena do dvou fází. Studium začíná podle souběžného modelu, tj. studenti se připravují nejčastěji na Vysokých školách pedagogických (Pädagogische Hochschule). Po úspěšném dokončení studia a složení první státní závěrečné zkoušky následuje druhá fáze přípravy. Kandidáti učitelství musejí absolvovat tzv. přípravnou službu (Vorbereitungsdienst). Přípravná služba trvá obvykle dva roky, zahrnuje hospitace u zkušených učitelů a samostatné vyučování. Kvalitu přípravy garantuje druhá státní závěrečná zkouška, jejíž součástí je část zahrnující praktické vyučování. Podrobněji Průcha popisuje v publikaci *Moderní pedagogika*, 2002, s. 208-209).

Výše pospaný přístup však není plošný. V jednotlivých spolkových zemích je situace odlišná. Němečtí pedagogičtí teoretici vedou diskusi nad efektivitou jednotlivých modelů. Průcha uvádí, že v kontroverzní diskusi v časopise *Padagogic* (2001, č. 7) se rozličné názory velmi vyhrtily. (Průcha, *Učitel: současné poznatky o profesi*, 2002)

V **Anglii** je realizovaná jiná, také evidentně užitečná specifická příprava učitelů. Plnou kvalifikaci získá učitel až po absolvování zúčvičného roku praxe. Učitelské studium je realizováno v Anglii většinou podle souběžného modelu, avšak i následný model je uplatňován v přípravě učitelů primární školy.

V **Polsku** proběhla v roce 1999 reforma učitelské přípravy a v jejím rámci byly zákonem zavedeny 4 kategorie učitelů. Učitel nastupující do praxe je učitel začátečník. Ten se může stát po 9 měsících služby smluvním učitelem. Po splnění předepsaného dalšího vzdělávání a vykonávání povolání po dobu nejméně dvou let je možno absolvovat zkoušku a dosáhnout stupně ustanovený učitel. Konečně po dalších letech služby a vynikajících pracovních výsledcích může být učitel jmenován zvláštní komisí kvalifikovaným učitelem.

V **Estonsku**, v této malé, ale pedagogicky velmi aktivní zemi, bylo od roku 1999 také reformováno přípravné vzdělávání učitelů, jehož součástí se stal zúčvičný rok. Certifikát získaný po ukončení učitelského studia opravňuje kandidáta k vykonávání praxe pod dohledem mentora. Teprve po absolvování dalšího roku získává kandidát učitelskou licenci. (Průcha, 2002, převzato (Krull, 2001).



V některých zemích bylo zavedeno testování učitelské způsobilosti. Ve státě Massachusetts, který je v USA považován za zvlášť iniciativní v restrukturalizaci školství, vydal Department of Education (ministerstvo školství) tohoto státu sérii testů. Setkali se však s velkou kritikou ze strany výzkumníků kvůli nízké validitě a reliabilitě (Melnick, Pullin, 2000). Testy učitelé samotní považovali za velmi ponižující. Obdobná situace nastala i v Anglii. Jak objasňuje Hextall et. al. (2001), byly tyto testy považovány za nevhodný způsob garance kvality, zvláště v britské situaci, kdy je nedostatek učitelů pro některé předměty, mnozí učitelé opouštějí profesi a mnozí absolventi studia nenastupují do škol. Již v roce 1995 prováděl jistý britský výzkumník R. English výzkum, ze kterého vyplynulo, že změny ve třídě jsou způsobovány hlavně vnějšími faktorem, národním kurikulem. Školení učitelů v rámci jejich dalšího vzdělávání hraje údajně minimální roli v iniciaci změn. (English 1995, s. 308)

**V severním Irsku** se musí všichni začínající učitelé zúčastňovat programů kontinuálního profesního vývoje. Podstatou programu je integrované vedení začínajících učitelů ze strany instruktorů (mentorů, zkušených učitelů) ve škole, regionálních pedagogických středisek a vysokoškolských pedagogických institucí (tutorů). První zkušenosti s tímto modelem se pokusil vyhodnotit H. Kearns (2001). Kearns zkoumal zkušenosti severoirských učitelů s tímto programem a zjistil, že jejich angažovanost je většinou slabá či váhavá, a to z různých důvodů. Ovšem i samotná realizace výzkumu skončila fiaskem. Návratnost dotazníků začínajících učitelů byla kolem 15%.

Problém také spočívá v tom, jakým způsobem zjišťovat efektivnost, aby se prokázalo, že reformní záměr má nějaký dopad. Vznikají tak metodologické otázky zejména:

- Mají být pozorováni ve třídě ti učitelé, kteří prošli nějakou změnou?
- Jak dlouho trvá, než se změna projeví?
- Jak dlouhé a časté by mělo být pozorování?
- Bude pozorovatelná změna trvalá nebo dočasná?
- Kdo je nejvhodnějším pozorovatelem? Výzkumník, ředitel?

Z uvedených poznatků lze vyvodit, že přípravné vzdělávání českých učitelů je z pohledu institucionálního zabezpečení na srovnatelné úrovni. V České republice všichni učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu. Od tohoto standartního modelu se odlišují

učitelé mateřských škol. Ti se mohou kvalifikovat jednak ve středních pedagogických školách a dále pak také v bakalářském a magisterském studiu. (Průcha, 2002)

Není adekvátní hodnotit českou situaci neúměrně negativně, problémy s přípravou učitelů se nevyskytují jen u nás, ale i v zahraničí.

Jak bylo uvedeno výše, odlišnosti profesní přípravy učitelů v jednotlivých zemích existují. Nejen však podle uvedených modelů, ale také v závislosti na stupni či druhu školy, na niž se kandidáti připravují.

### 3 Standardy učitelé profese

Během několika posledních let se rozvinula bouřlivá diskuse o roli standardů pro výkony žáků, tak standardů pro výkon profese učitelů. Časopis *Journal of In – Service Education* vyhradil této problematice speciální monotematické číslo. Autoři zaujímají velmi kritický postoj. Argumentují, že školská reforma je vynucována na základě standardů. Tyto externě dané normy nevedou učitele k samostatné iniciativní práci mířící ke změnám ve třídách. Dále argumentují, že neexistuje přímý vztah mezi důrazem kladeným v reformě vzdělávání na standardy a zlepšením škol. Školy se tak stávají nástrojem v rukou politiků a paradoxně přestávají být záležitostí těch, kdo jsou se vzděláváním přímo spjati, tedy učitelé.

I přesto dochází v posledních desetiletích ke snahám identifikovat na základě empirických výzkumů znaky, které charakterizují kvalitní, efektivní učitele.

Je prokázáno úzké sepětí mezi kvalitou vyučovacího procesu a výsledky dosaženými žáky, mezi kvalitou vedení a kvalitou vyučovacího procesu. Základem zlepšení kvality školy je profesionalita vedoucích pedagogických pracovníků a profesionalita lze dosáhnout definováním standardů. Ty vymezují profesionální vědomosti, porozumění, dovednosti a postoje, které jsou nezbytné pro úspěšné řešení úkolů spojených s jejich profesní pozicí. Jejich základním cílem je podporovat úspěšný a efektivní profesionální rozvoj.

Na základě vymezení klíčových profesních kvalit jsou v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvářeny profesní standardy jako normy kvality vykonávání učitelé profese. Jsou vyjádřením v dané kultuře široce sdíleného chápání podstaty profesionality učitelé, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavků na učitelé.

V České republice standard kvality profese učitelé v současnosti chybí. První pozornost tomuto tématu byla věnována v Národním programu rozvoje vzdělání v České republice, tzv. Bílé knize (2001), na ni navázal projekt MŠMT Podpora práce učitelé, v rámci kterého byly formulovány profesní standardy ve formě klíčových kompetencí učitelé. S výstupy projektu ale nebylo již dále pracováno. V průběhu dalších let začalo být téma profesionalizace učitelé vnímáno jako stále podstatnější i s ohledem na nové výzvy a požadavky, jež přicházely se zavedením kurikulární reformy.

Většina modelů kvalitního učitelé zahrnuje společné dimenze: profesní znalosti, profesní dovednosti, postoje, hodnoty apod. (Janík, 2009)

Tím, že profesní standard vymezuje jádrové charakteristiky a kvality, je jakýmsi štítem profese (Janík, Spilková, Pišová, 2014)

Přestože jsou profesní standardy chápány jako potenciální nástroj k podpoře profesionalizace učitelství a ke zkvalitňování výkonu učitelské profese, je třeba zdůraznit, že za určitých podmínek. Například přílišná normativita a preskriptivnost omezující autonomii učitelů, dominantní funkce standardu jako kontroly a externího hodnocení, formální a byrokratické přístupy mohou naopak vést k deprofesionalizaci učitelství. Jako k tomu aktuálně směřuje vývoj na Slovensku.

### **Funkce standardu**

- a) východiska pro přípravné i další vzdělávání, zejména jde o sjednocující rámec pro koncepci kurikula studia učitelství a formulování profilu absolventa.
- b) rámce pro systematickou reflexi vlastní práce, sebehodnocení a profesní rozvoj učitelů
- c) nástroje pro hodnocení a kariérní postup
- d) vytvoření systému podpory
- e) pro ediční politiku v oblasti učebnic a didaktických materiálů a další

Učitel musí mít především vědomosti z daného aprobačního předmětu a vědomosti, nezbytné pro jeho budoucí roli. Tyto vědomosti budou vyžadovat neustálé doplňování a inovace, aby odpovídaly posledním trendům jak v daném předmětu, tak i v oblasti výchovy a vzdělávání.

Nezvalová v Pedagogické orientaci č. 1, 1999, s. 51-52 uvádí návrh standardů pro uvádějící učitele. Uvádějící učitel musí být schopen aplikovat tyto vědomosti do své každodenní činnosti a být schopen je předávat začínajícímu učiteli.

*Uvádějící učitel by měl mít následující dovednost a vlastnosti:*

- *specificky předmětové vědomosti a vědomosti z didaktiky daného předmětu*
- *cíle školy, priority a plánování*
- *znalost kurikula jako celku, znalost učebních osnov pro daný předmět, požadavky pro hodnocení kurikula, hodnocení výsledků výuky, hodnocení žáka*
- *charakteristika vyučovacího procesu, metody výuky, výukové strategie*

- vyučovací metody a jejich aplikace ve výuce
- vědomosti, jak zkvalitnit a modernizovat používané metody výuky
- pozorování vyučovací hodiny
- reflexe vlastní činnosti
- konstruktivní zpětná vazba
- nové výukové technologie
- používání nových informačních a komunikačních technologií ve výuce
- jak podporovat rozvoj žáka v daných předmětech
- znalost základní legislativy

*A) dovednost předávat zkušenosti*

- jasné formulace cílů
- plánovat a organizovat
- pracovat v týmu
- rozeznat a využít zkušenost, rad a práce ostatních
- poskytovat rady ostatním
- detailně pozorovat činnosti začínajícího učitele
- dokázat pozitivně hodnotit a citlivě poukázat na nedostatky
- mentorské dovednosti

*B) dovednosti rozhodovací*

- dovést se správně rozhodovat ve výuce
- analyzovat, porozumět a interpretovat relevantní informace a data
- myslet tvořivě a s představivostí, řešit problémy, identifikovat příležitosti
- efektivně komunikovat, slovně i písemně
- efektivně jednat a konzultovat
- vést hodnocení vyučovací hodiny efektivně

*C) sebe řídicí dovednosti*

- efektivně plánovat a využívat svůj čas
- dosahovat svých profesionálních cílů
- vzít odpovědnost za profesionální rozvoj začínajícího učitele
- neustále se vzdělávat

#### *D) vlastnosti*

- *adaptabilita na změny a nové myšlenky*
- *odpovědnost*
- *entuziasmus*
- *intelektuální schopnosti*
- *spolehlivost a integrita*

*Navrhované standardy mají být chápány jako pomoc učiteli k objasnění toho, co se od něj očekává pro dosažení určitého kvalifikačního stupně, jakými kompetencemi, které z těchto standardů plynou, by měl disponovat. Standardy obecně vymezují základní oblasti vědomostí, dovedností, vlastností, kterých by měl učitel v průběhu svého dalšího vzdělávání dosáhnout. Na základě těchto standardů si pak pedagogický pracovník vybírá příslušné moduly celoživotního vzdělávání.*

### **3.1 Kompetence učitele**

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2008) definuje kompetence jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence jsou zčásti získávány přípravou, zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako umělecký a sportovní talent).

V jiném podrobnějším vymezení se uvádí:

*„Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.“* (Vašutová, 2001, s. 30-31)

Na bázi profesních kompetencí je založen profesní standard. Smyslem profesního standardu jako pojmu je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese. Definiuje nezbytné (klíčové) kompetence vyjadřující způsobilost pedagogického pracovníka k výkonu profese v příslušné kategorii.

Vašutová (2001) uvádí:

*Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence:*

- 1. Kompetence oborově předmětová*
- 2. Kompetence didaktická a psychodidaktická*
- 3. Kompetence obecně pedagogická*
- 4. Kompetence diagnostická a intervenční*
- 5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační*
- 6. Kompetence manažerská a normativní*
- 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Každou ze sedmi kompetencí Vašutová podrobněji člení na komplexní požadavky. Těch je celkem 37.

Jak je patrné, soubor požadavků na profesní standard českého učitele je dosti rozsáhlý a náročný. Kromě toho uvedený návrh není jediný. Například Švec (2001) ve svém výčtu učitelských kompetencí formuluje navíc tyto další:

- Kompetence informatická a informační
- Kompetence metodologická

Další kompetence navrhuje Filová (2001). Teorii učitelských kompetencí a profesního standardu se v České republice zabývá velmi mnoho odborné literatury.

Profesní kompetence by měly být závazné pro všechny fakulty podílející se na přípravném vzdělávání učitelů. Měly by být jedním z kritérií pro akreditaci studijních programů a oborů navržených fakultami. (Filová, 2001, s. 96-115)

### **3.2 Charakter učitelské profese**

Problematika profesí je zkoumána a vymezována na základě různých kritérií a teoretických přístupů, které poskytují rozmanité vědní disciplíny a obory činnosti. Profese tak lze posuzovat z hlediska sociologického, psychologického, etického, logisticko-ekonomického a administrativního.

Z hlediska sociologického se nejčastěji profese vymezuje v kritériích společenské prestiže, výše příjmu nebo i úrovně adaptace jedince v dané profesi. Z hlediska psychologického převažují kritéria realizace případně seberealizace jedince v profesi, jeho sociální adaptace,

také pomoci a prevence sociálně patologických jevů. Etický přístup předpokládá nebo zdůrazňuje mravní obsah profese, dále smysl profese a smysluplnost konání, odpovědnost a mravní rozhodování. Logisticko-ekonomický pohled akcentuje ekonomické a mocenské aspekty jednotlivých profesí, schopnost mít vliv na odměňování, ať už vlastní nebo jiných lidí a schopnost vykonávat moc nebo vliv. Administrativní přístup k problematice profesí vychází z předpokladu, že nejdůležitější je stanovení deskriptorů a indikátorů vykonávaných činností, podle kterých lze rozlišit a kategorizovat jednotlivá odvětví v kritériu důležitosti a složitosti práce.

Podíváme-li se na problém profesí historicky, je zřejmé, že existuje v pojmání konceptu profesí návaznost na stavovskou hierarchii ve společnosti, která se někdy také uplatňuje v pohledu na sociální stratifikaci.

Prestiž profesí, jak se ukazuje, není opřena o peněžní zisky, ani o možnosti trávení volného času nebo zacházení s ním, ale o schopnost vykonávat moc nad větším počtem lidí. Skutečné prestižní profese se však přímo nekryjí ani s vysokými finančními příjmy, ani s uplatňováním moci. Na prvních místech žebříčků prestiže profesí figurují v různých průzkumech a různých zemích vždy lékař, advokát nebo univerzitní profesor. (Švecová, 1997, s. 77-80)

### **3.3 Kritika přípravy učitelů v České republice**

Jaká je současná profese učitele a jaká by měla být? Jak koncipovat přípravné a další vzdělávání, aby učitelé byli skutečnými odborníky na výchovu a vzdělávání a byli schopni se flexibilně a efektivně vyrovnat se stoupajícími nároky na jejich pracovní výkon v měnících se vzdělávacích podmínkách? Na tyto otázky je třeba hledat odpovědi a řešit je komplexně a systémově v celospolečenském kontextu. Učitelé jsou právě takoví, jaké je chce mít společnost, tzn., jakou jim dává důvěru a morální podporu, jaké jim vytváří legislativní a materiální podmínky pro náročnou pedagogickou práci, jak je finančně oceňuje. Učitelé vždy byli a jsou zároveň uznáváni i kritizováni a kontroverzní status profese jen potvrzuje jejich významné místo v životě společnosti. Škola nestojí mimo dění ve společnosti, naopak je jejím zrcadlem či její zmenšeninou.

Profesionalizaci učitelů i výkon profese u nás v současnosti ztěžují nejasné legislativní podmínky. Příliš dlouho se čeká na definování kariérního růstu, na kodifikaci rámcových



vzdělávacích programů apod. To vše má důsledky pro přípravné vzdělávání, jehož koncepce se utváří bez určujících rámců.

Nejen Bílá kniha dala vize rozvoje vzdělávacího systému, existuje mnoho podpůrných dokumentů, chybí však stanovení a definování dílčích cílů.

Experti vzdělávací politiky si na mezinárodním i domácím fóru kladou otázky, které se týkají prognóz existence školství. Bude dále zachován existující stav byrokraticky řízených školských systémů nebo bude posilována funkce školy, a to buď jako společenského a kulturního centra obce, nebo jako instituce zaměřené na procesy učení? Nebo je třeba uvažovat o katastrofických scénářích směřujících k zániku funkce školy? Nahradí je neformální učební síť a bude se více uplatňovat tržní model ve vzdělávání? (Kotásek, 2001)

Kritické hlasy ke stavu přípravného vzdělávání v ČR zaznívají z několika zdrojů. Jednak od samotných vzdělavatelů, od autorů výzkumů a také od učitelů samotných. Ti zejména konfrontují své profesní potřeby s tím, jak je pro výkon profese nepřipravilo studium na fakultách.

O. Šimoník (2001) považuje za nedokonalý již samotný výběr uchazečů o studium učitelství. Příjímací zkoušky se orientují zpravidla na tzv. faktické znalosti, často velmi podrobně až nepodstatně. Tím se fakulty připravují o řadu pedagogicky talentovaných jedinců, kterým charakter přijímacích zkoušek nedovoluje projevit jiné kvality než vědomosti.

Navrhuje jako žádoucí zavést všeobecnou talentovou zkoušku, při níž by uchazeč prokázal své předpoklady pro učitelskou profesi. Talentové zkoušky jsou zcela běžnou součástí učitelství například ve Finsku. (blíže Průcha, 2000, s. 205-206)

Šimoník také navrhoval obnovit postup zavržený u nás po roce 1989. Tehdy se od uchazečů vyžadovala předcházející praxe s mládeží v zájmových kroužcích, na letních táborech apod.

Už v roce 1996 (Kalhous, Horák, 1996, s. 253) jasně uvádějí, že je třeba přenést těžiště výuky z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekrátit studentům pedagogickou praxi.

Je zajímavé, že jak vzdělavatelé učitelů na vysokých školách, tak samotní učitelé působící v základních a středních školách produkují četné podněty k zlepšení obsahu a kvality přípravného vzdělávání učitelů. Tyto podněty jsou navíc známy dlouhodobě.

Je patrné dlouhodobě malé úsilí společnosti řešit problémy učitelstva a učitelského vzdělávání, které byly a jsou odborníky jasně pojmenované. Již před desetiletími byly prezentovány zásadní problémy, s nimiž se učitelství u nás potýká. (Mareš a kol., 1991, s. 56) Průcha vysvětluje příčiny toho, proč v oblasti učitelství nedošlo k fakticky ke znatelným pozitivním posunům. Kromě jiného je to i vztah veřejnosti a médií k učitelské profesi, kdy média neinformují objektivně o realitě učitelské práce. Jde také o vztah vzdělávací politiky k učitelské profesi. V Bíle knize (2001) je učitelské problematice věnován minimální prostor pouhých 2,5 stránky z celkového rozsahu 91 stran.

Před mnoha lety podobný osud potkal i dokument MŠMT Příprava učitelů a získání učitelské způsobilosti, který podrobně formuloval postup gradace profesní dráhy učitele, zaváděl atestační řízení pro začínající učitele. (Průcha, 2002, s. 218 – 219)

Nejedná se však o specificky českou situaci. Mnohé problémy s profesní přípravou učitelů jsou konstatovány i v jiných zemích. Zahraničním tématem je zejména otázka profesního vývoje. (Průcha, 2002, s. 218 – 219)

### **3.4 Mýty a krize učitelství**

Řada výzkumů z posledních let dokládá nepřipravenost značného množství učitelů zejména na kurikulární reformu. Někteří autoři hovoří o krizi učitelství, o učitelích jako slabém článku transformačních změn, o jejich neschopnosti vyrovnat se s novými nároky (Straková, Spilková, 2013)

S předchozí problematikou souvisí mnoho otázek, které se dotýkají samotné existence či opodstatnění učitelské profese. Přibližně do první poloviny minulého století bylo učitelství chápáno jako poslání. S institucionálním rozvojem školských soustav v 60. letech 20. století nastává éra rozkvětu učitelské profese. V dalším vývoji v konkurenci s jinými profesemi však ztrácí a v 80. a 90. letech v tzv. éře deprofesionalizmu učitelů nastává období kritiky, která poukazuje na neadekvátní kvalifikaci učitelů pro nové vzdělávací podmínky a požadavky společnosti na vzdělání, na vysokou míru feminizace, stárnutí učitelských sborů nebo i nedostatek kvalifikovaných učitelů vůbec. (Walterová, 2002)

Zvyšování kvality (profesionality) učitelů, jejich přípravného vzdělávání i dalšího profesního rozvoje je v posledních letech ve vyspělých zemích jednou z klíčových priorit vzdělávací politiky. Tento trend lze sledovat v mnoha mezinárodních dokumentech Evropské komise,

Evropského parlamentu, OECD, ETUCE (European Trade Union Committee for Education) aj. (Spilková 2010)

Souvisí s výrazně se zvyšujícími nároky na kvalitu školního vzdělávání, což s sebou nese snahu o výraznou profesionalizaci učitelství a zvýšení kvality a profesionality učitelů.

Profesionalizace učitelství je celosvětově považována za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol, za základní podmínku úspěchu v jejich implementaci. Bývá považována za podmínku ke zkvalitňování práce učitelů s tím, že klíč ke zlepšení kvality škol do značné míry leží ve zvýšení statusu učitelů, ve zlepšení podmínek učitelství, to znamená v podpoře profesionalizace učitelství a učitelů.

Je-li na profesionalizaci učitelství kladen tak velký důraz, je zapotřebí tento fenomén alespoň stručně charakterizovat.

V sociologickém pojetí je profesionalizace učitelství tzv. semiprofese ke skutečné a opravdové profesi. Za klíčové znaky skutečných profesí, mezi které jsou řazeni například lékaři, právníci, jsou považovány zejména soubory profesních, expertních znalostí a dovedností, podle kterých lze odlišit profesionála od laika, dále pak dlouhá doba speciálního výcviku a v neposlední řadě existence profesních komor.

V zemích, kde učitelství prošlo proměnou k opravdové, expertní profesi, se klade důraz kromě profesních a expertních znalostí také na celoživotní angažovanost spojenou s potřebou celoživotního profesního rozvoje a dalšího systematického vzdělávání, na profesní hodnoty, tedy zřetelně definovanou a popsanou etiku profese.

## 4 Vzdělávací politika

Vzdělávací politika jako součást veřejných politik. Veřejná politika jako vědní obor je jednou z mladých sociálních věd, jež využívá poznatky zejména z politologie, veřejné správy, právní vědy, ekonomie, sociologie a filozofie. Zároveň se veřejná politika může zaměřit na specifické pojmy, přístupy a problémy politik, např. sociální, zdravotní nebo vzdělávací atd. I z toho důvodu v odborné literatuře nenalezneme jednotnou definici veřejné politiky. Pokud se podíváme na definice, které představuje (Potůček 2016), můžeme je vymezit z pohledu samotné činnosti vlády při řešení problémů a z pohledu komplexního, který zahrnuje širší společenské faktory. Potůček (2016, s. 21) pak sám charakterizuje veřejnou politiku jako disciplínu propracovávající a aplikující výkladové rámce sociologie, ekonomie, politických věd, práva, teorie řízení a dalších oborů k analýze a prognóze procesů formování a uplatňování veřejných zájmů vážících se na řešení diferencovaných sociálních problémů. Vzdělávací politiku řadíme do části veřejných politik. Na rozdíl od jiných politik je značnou částí veřejnosti vnímána jako poměrně jednoduchá oblast. Je to nejspíše dáno tím, že všichni členové společnosti ve školském systému strávili minimálně devět let, což jim z jejich pohledu dává mandát a odbornost na to, vynášet soudy o školství. Definice vzdělávací politiky pak vychází z definic veřejné politiky a v odborné literatuře jich také nalezneme mnoho. Například Kalous (2006, s. 8) definuje vzdělávací politiku jako principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezení vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly. Obsahově je vzdělávací politika poměrně nesourodá. Je rozdělena do jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy (dle dělení ISCED preprimární, primární, sekundární a terciární stupeň) a dále se i tyto stupně od sebe odlišují, navštěvují je žáci a studenti různých věkových skupin, které vyučují různě zaměřením a různě kvalifikovaní učitelé. Dalším prvkem nesourodosti oproti jiným politikám je to, že vzdělávací politika není vytvářena pouze na státní úrovni. Veselý (Kalous & Veselý, 2006, s. 12) rozlišuje následující úrovně vzdělávací politiky – globální úroveň, nadnárodní úroveň, národní státy, regiony (kraje), lokální úroveň (obce), školy a univerzity, organizační součásti škol (fakulta, katedra atd.) a třídy.

Jedním z cílů vzdělávací politiky by mělo být dosažení, udržení a zvyšování kvality práce učitelů. Podle OECD by se měla vzdělávací politika soustředit zejména na:

- získávání kvalitních nových učitelů,
- profesní rozvoj učitelů,
- udržení kvalitních učitelů v profesi.

Do oblasti získávání kvalitních nových učitelů spadají jednak opatření týkající se zvýšení motivace uchazečů o studium učitelství, dále opatření ovlivňující kvalitu pregraduální přípravy studentů učitelství a zvyšování motivace k nástupu absolventů studia do praxe a jejich zvládnutí výkonu práce učitele. Otázka motivace, jak uchazečů o studium učitelství, tak absolventů nastupujících do praxe, se ukazuje v České republice jako významný problém, neboť učitelství není pro většinu mladých lidí atraktivní volbou. Nízký zájem mladých lidí je spojen i s horší kvalitou uchazečů o studium učitelství, jak dokládají šetření společnosti Scio (např. projekt Vektor 2012). Uchazeči o studium na pedagogických fakultách vykazují horší studijní předpoklady než uchazeči o jiné obory, zároveň se ukazuje, že během prvního až čtvrtého ročníku na střední škole klesá zájem o studium učitelství zejména u talentovanějších studentů a naopak stoupá u méně talentovaných studentů. Současně také platí, že pro uchazeče o studium učitelství je pedagogická fakulta často až několikátou volbou a v prvním roce studia na vysoké škole si nejčastěji podávají přihlášku na jinou školu v porovnání se studenty jiných oborů.

Kvalita a úroveň pregraduální přípravy je v České republice velmi roztržštěná, neboť obsah i forma studia je v kompetenci vysokých škol a možnosti centrálně do tohoto systému zasahovat jsou omezené. V roce 2004 byly započaty práce na standardech učitelství, které specifikovaly proporce jednotlivých složek studia učitelství, a došlo tak ke zvýšení podílu pedagogicko-psychologické složky výuky (na 20 %) a pedagogické praxe (na 10 %). Minimální standardy ale nebyly vysokými školami přijaty a v současnosti mají pouze formu doporučení (Tomková, 2012). Pro začínající učitele se ukazuje jako klíčové poskytování podpory jak v otázkách týkajících se přípravy vyučování, tak ale zejména v oblasti managementu třídy, zvládání výchovných problémů atd. Jako osvědčený nástroj se v tomto období ukazuje uvádějící učitel, jehož pozice už není od roku 1989 zakotvena v zákoně a jeho působení i náplň činnosti tak závisí na škole. Uvádějící učitel poskytuje začínajícímu učiteli

informace o chodu školy, poskytuje mu pomoc s přípravou výuky, pomoc při spolupráci s rodiči studentů apod.

Další klíčovou oblastí je profesní rozvoj učitelů. V průběhu kariéry se učitelé musí dále vzdělávat jak v oborových znalostech, tak v oblasti pedagogiky, psychologie atd. Další vzdělávání mají učitelé stanoveno jako povinnost i v zákoně (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). Další vzdělávání učitelů se v České republice uskutečňuje na vysokých školách či v dalších institucích na základě akreditace udělené MŠMT nebo prostřednictvím samostudia. Realizace dalšího vzdělávání učitelů je ovšem v praxi často problematická, neboť školy naráží na řadu překážek, jako je nedostatek financí, nízká kvalita některých nabízených kurzů, nízká motivace učitelů k dalšímu vzdělávání, obtížné skloubení dalšího vzdělávání pedagogů s reálným životem ve škole (nutnost suplování za nepřítomné učitele apod.). Sama škola jako instituce má ovšem také nástroje, které může využívat pro další vzdělávání učitelů, např. využívání vzájemných hospitací mezi kolegy, profesních portfolií učitele atd.

Zatímco samotný proces tvorby politiky je empiricky obtížně sledovatelný a následně i hůře porovnatelný mezi různými zeměmi, každý proces politiky má své výstupy, které lze snáze podrobit empirické analýze. Jde například o přijaté zákony a rozhodnutí, poskytnuté finanční zdroje, schválené strategické dokumenty, stanovení odpovědností různých aktérů atd. To nás vede ke klíčové otázce: jak mohou vlády ovlivňovat to, co se děje v jednotlivých třídách a školách jak mohou zajišťovat a zvyšovat kvalitu vzdělávání v každé jednotlivé třídě.

Můžeme rozlišit tři základní okruhy toho, co vlády mohou dělat, pokud chtějí ovlivnit kvalitu vzdělávání ve školách:

- stanovení cílů a problémů,
- nastavení nástrojů,
- nastavení a rozdělení rolí aktérů v tvorbě a implementaci politiky.

První okruh se týká toho, co a proč je cílem a věcným obsahem vzdělávací politiky. Tuto jednoduše zapamatovatelnou a srozumitelnou typologii můžeme, s jistým zjednodušením, aplikovat i na vysvětlení výsledků různých vzdělávacích politik. Jednoduše řečeno, vzdělávací politika může být neúspěšná ze tří možných důvodů:

- zaměřuje se na dosažení cílů a řešení problémů, které nejsou z hlediska potřeb společnosti, žáků a studentů relevantní,

- volí pro naplnění stanovených cílů a řešení problémů nevhodné nástroje,
- nastavuje neefektivní institucionální uspořádání a nevhodně nastavuje kompetence a odpovědnosti těch, kteří mají politiku implementovat.

První důvod se týká obsahu vzdělávací politiky, tedy co a proč je danou politikou sledováno. Druhý důvod se týká toho, jakými prostředky jsou dané cíle naplňovány. Třetí důvod se týká toho, kdo je naplňuje a za jakých podmínek. Tyto tři důvody jsou analogické k hlavním fázím tvorby politiky. První důvod se týká definice problémů a nastolování agendy politiky. Druhý důvod se týká formulace politiky a výběru nejlepšího řešení. Třetí důvod se týká způsobu implementace navržené politiky. Nejde přitom o tyto tři aspekty izolovaně, ale o jejich vzájemný vztah, tedy o to, zda formulovaným cílům odpovídají zvolené nástroje a institucionální uspořádání. Jde tedy o konzistenci těchto tří obecných prvků. Nastavení vzdělávací politiky je dáno způsobem, kterým je politika vytvářena. Záleží tedy například, kteří aktéři se na tvorbě politiky podílejí a jak, jakým způsobem se dochází k dohodě. Všechny tři prvky, a jejich součásti, jsou shrnuty v tabulce 1. (Kohoutek, Veselý, Špačková a kol., Vzdělávací politika)

*Tabulka 1. Základní typy výstupů procesu tvorby vzdělávací politiky*

<b>problémy a cíle (co a proč)</b>	formulace cílů	konzistence formulace cílů relevance formulace cílů ve vztahu k realitě
	formulace problémů	konzistence formulace cílů relevance formulace cílů ve vztahu k realitě
<b>nástroje (jak)</b>	regulační nástroje	zákony, vyhlášky a další právní normy rozhodnutí kvazi- legislativa
	finanční a materiální nástroje (podrobně viz tabulka 2)	finanční příspěvky, granty učební pomůcky, daně, poplatky, voucher's
	informační, přesvědčovací a edukační nástroje	informační kampaně žebříčky školy ( <i>dancing</i> )školení a semináře, strategické a koncepční dokumenty
	monitoring a evaluace	testování

	kurikulum	standardizace
<b>institucionální nastavení</b> <b>(kdo a kde)</b>	organizační uspořádání vzdělávací soustavy	míra stratifikace, standardizace oborové specifičnosti
	způsob řízení vzdělávací soustavy a stanovení odpovědností a pravomocí	míra decentralizace a centralizace, autonomie učitelů

*Zdroj: Kohoutek, Veselý, Špačková a kolektiv, Vzdelávací politika, kapitola Vzdelávací politiky: Jak analyzovat vzdělávací výstupy, výsledky a efekty, s. 39*

### Výstupy vzdělávací politiky

Veselý ve stejné publikaci dále uvádí: „Prvním typem výstupů vzdělávací politiky, tedy prvním možným způsobem, jak vzdělávací politika ovlivňuje vzdělávací procesy a výstupy, je formulace cílů a problémů. Cíle můžeme definovat jako „stavy budoucnosti, o jejichž dosažení organizace nebo jednotlivec usiluje“ (GOLAS, 2009, s. 348).

Fill (2005, s. 361–362) shrnul význam cílů takto:

- poskytují směr a zaměřené jednání;
- poskytují měřítko pro konzistentní rozhodování;
- určují časový horizont, ve kterém se má určitá aktivita dokončit;
- díky nim jsou předávány hodnoty a rozsah aktivit všem zúčastněným;
- poskytují měřítko pro posouzení a vyhodnocení míry úspěchu určité aktivity.

Státy se zpravidla neliší v obecném vymezení vzdělávacích cílů. Všechny se snaží nějakým způsobem zkombinovat čtyři základní cíle. Kvalitu, efektivnost, efektivitu a spravedlnost. Avšak důraz na tyto obecné cíle se napříč státy velmi liší, a liší se pochopitelně i v čase. Státy se ovšem liší také v přesnosti a stabilitě vyjádřených vzdělávacích cílů. Lze přitom předpokládat, že pro vzdělávací procesy jsou právě tyto vlastnosti velmi důležité, protože poskytují jasnou orientaci a stabilitu pro práci. Úvahy o cílech ale vedou také k dalšímu důležitému závěru – říkat, že nejlepší vzdělávací systémy jsou ty, které dosahují nejlepších výsledků v mezinárodních výzkumech, jako je PISA, je přinejmenším nepřesné. Tyto



výzkumy totiž měří pouze naplňování jednoho cíle, kladeného na vzdělávací instituce, byť velmi důležitého.

Kromě formulace cílů je výstupem tvorby vzdělávací politiky také formulace problémů, které se mají řešit. Problém můžeme chápat jako „*nepřijatelný rozpor mezi normativním ideálem či aspirací na jedné straně a současným nebo budoucím stavem na straně druhé*“. (Veselý, 2015, s. 40) Z toho vyplývá, že problém má jak objektivní, tak subjektivní stránku a je složen ze tří prvků. Z cílů a hodnot, dále pak ze současného či budoucího stavu a v další řadě z myšlenkové konstrukce propojující standard se situací a chápající jej jako rozpor, který je třeba překonat. Formulace cílů a problémů je vždy spojena s vyjádřením hodnot, a proto nemůže jít o objektivní proces. Jak cíle, tak problémy jsou myšlenkové konstrukce, nikoli objektivně daná „externí realita“. To ovšem neznamená, že nelze říci, že některé cíle a problémy jsou formulovány lépe či hůře než jiné. Jde například o to, do jaké míry jsou v souladu s tzv. problémovými situacemi, které lidé prožívají, a také do jaké míry jsou problémy a cíle konzistentně a srozumitelně vyjádřeny. Jak například bylo zjištěno v analýze implementace zásadního strategického dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy, implementovány byly především ty cíle, které byly jasně a konkrétně formulovány, zatímco ty cíle, které byly formulovány spíše obecně nebo nejasně, realizovány nebyly (Straková et al., 2009 in Veselý, 2015).

### **Kariérní systém**

Předpokladem pro zvyšování kvality práce učitelů a udržení kvalitních učitelů v profesi je také vytvoření funkčního kariérního systému (řádu). V České republice dosud takovýto systém chybí, učitelé nemají možnost kariérního postupu a jsou tarifně odměňováni na základně let strávených ve školství bez ohledu na kvalitu jejich práce. V roce 2012 MŠMT zahájilo realizaci projektu Kariérní systém, jenž měl za cíl vytvoření systému, v rámci něhož bude kariérní postup učitele odvozen od zvyšování profesních kompetencí, tzn. vědomostí, dovedností, postojů a hodnot učitele. Kariérní systém dává do přímé souvislosti kariérní postup učitele s jeho profesním rozvojem a systémem odměňování. Zároveň se kariérní systém snaží otevřít vstup do učitelské profese i odborníkům mimo sektor školství, kteří mohou v průběhu života přejít z jiných profesí k učitelství.

Inspirací ze zahraničí může být například kariérní systém učitelů ve Velké Británii, kde je definováno pět úrovní. Začínající, kompetentní učitel (po roce praxe), zkušený učitel, vynikající učitel a učitel se specifickými dovednostmi. V prvním roce praxe by měl začínající učitel využít nejméně desetiny pracovní doby ke svému profesnímu rozvoji, zároveň v průběhu této doby jsou podporováni ze strany mentora/uvádějícího učitele. Učitelé mají vytvořeny plány profesního rozvoje, ve kterých se promítají potřeby jak samotných učitelů, tak škol, kde učí. Kariérní systém je propojen s finančním ohodnocením, výrazný platový posun v profesi učitele je spojen se čtvrtou úrovní systému „vynikající učitel“. Tůmová v kapitole Učitel uvedené v publikaci *Kohoutek, Veselý, Špačková a kolektiv, Vzdělávací politika*, 2015 zmiňuje názor Spilkové (2012), která upozorňuje na skutečnost, že kariérní systém by měl být zejména nástrojem „pro systematickou reflexi vlastní práce, sebehodnocení a profesní sebe rozvoj. Měl by podporovat ochotu učitelů se celoživotně vzdělávat“.

Kariérní systém by měl být postaven na profesním standardu učitele, který by jasně stanovoval, co znamená kvalitní práce učitele a jaké jsou profesní kompetence potřebné pro kvalitní výkon učitelské profese. Standard kvality profese učitele představuje východisko pro počáteční vzdělávání učitelů i jejich profesní rozvoj během celé kariéry. Významnou funkcí standardu je sebereflexe práce učitele, neboť představuje nástroj pro autoevaluaci práce učitele, ale i motivační faktor pro vlastní rozvoj. „*V některých zemích si učitelé vedou profesní portfolio, ve kterém dokladují procesy i výsledky svého profesního růstu vzhledem k požadavkům formulovaným ve standardu*“ uvádí Tůmová, 2015. Jako klíčové se ukazuje, aby se na tvorbě standardu podíleli jak zástupci vzdělávací politiky a pedagogického výzkumu, tak učitelé a ředitelé škol, neboť jejich vnitřní přijetí standardu je klíčové. Tůmová si stejně jako mnozí uvědomuje, že existují názory na negativní vliv standardu práce učitele, neboť může vést k uniformitě a omezování kreativity učitelů či zdůraznění některých faktorů na úkor jiných.

Vzdělávací politika by měla pro dosažení, zvýšení a udržení kvality práce učitelů poskytovat komplexní podporu učitelům, která jim umožní plně se soustředit na přímou pedagogickou práci a vlastní profesní rozvoj. Konkrétních nástrojů, kterých k tomu může vzdělávací politika využívat a podporovat jejich realizaci na samotných školách, je celá řada. Například vytvoření „podpůrné sítě“ pro učitele, stávající ze spolupráce s dalšími odborníky, jako je speciální pedagog a psycholog, podpora spolupracujících škol, mentoring, supervize pro učitele,

možnost využívat asistenty, podpora míst pro sdílení profesních zkušeností učitelů a ředitelů, dostatek prostředků na didaktické materiály i na další vzdělávání učitelů atd. (Tůmová 2015)

Z dokumentů vzdělávací politiky a základních koncepčních materiálů k transformaci školství po roce 1989 vyplývá, že učitelská profese, příprava na ni a celoživotní profesionální rozvoj učitelů, dlouhodobě unikala pozornosti. Většina oficiálních materiálů se k otázkám učitelského vzdělávání explicitně nevyjadřovala nebo jen na úrovni obecných proklamací, například k prestiži učitele, k základním modelům učitelského vzdělávání, k nutnosti dalšího profesního růstu učitelů apod.

První rámcový dokument k přípravnému i dalšímu vzdělávání učitelů, který vytvořilo MŠMT, byl zveřejněn v roce 1995. Nesl název Učitel. Ministerstvo školství s ním seznámilo širší veřejnost na tiskové konferenci dne 1. listopadu roku 1995. Byla v něm formulována výchozí strategie především v souvislosti s připravovanými legislativními změnami. Jednalo se zejména o zákon o vysokém školství, dále pak o vyhlášku o odborné pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků.

Jako jeden ze základních principů byla označena diverzifikace učitelského vzdělání. Horizontální diverzifikace znamenala, že na přípravě učitelů se mohou podílet instituce různého typu, myšleno střední školy, vysoké školy a „vysokoškolské instituty“, jejichž vznik měl umožnit nový zákon o vysokém školství. Vertikální diverzifikace znamenala diferencovanou nabídku studijních programů považovaných za minimální vzdělání pro učitele jednotlivých stupňů škol. Diverzifikace učitelského vzdělání byla založena na striktním oddělování přípravy učitelů pro jednotlivé školské stupně z hlediska úrovně i délky studia. Středoškolské vzdělání pro učitele mateřské školy, magisterské studium pro učitele 1. – 9. ročníku ZŠ. Pouze bakalářské studium pro tuto kategorii učitelů se stalo předmětem úvah a polemik. Tato koncepce se stala však předmětem ostré kritiky především kvůli snahám o deuniverzitaci, což znamenalo přenesení vzdělávání vybraných kategorií do mimo univerzitní instituce. Tento dokument vzdělávací politiky tak časem upadl v zapomnění. Žádná z navržených strategií nebyla nakonec uvedena do praxe.

Zásadním krokem dle Walterové (2004) byl ve vzdělávací politice ve vztahu ke koncipování přípravného i následného vzdělávání Národní program rozvoje vzdělání (Bílá kniha, 2001) V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy a s tím je spojen důraz na nutnost proměn v pojetí učitelské profese, v pojetí rolí a kompetencí učitele.

Vše je vnímáno jako východisko pro zásadní změny v koncepci učitelského vzdělávání. Mezi prioritami je na prvním místě nutnost posílení prestiže učitelské profese společně se zvýšením profesionality učitelů, vytvořením systému kariérního postupu, který by učitele motivoval ke zvyšování kvality práce a k celoživotnímu profesnímu rozvoji. Ovšem jak na jiném místě této práce uvádím, Průcha (2002) zmiňuje „*V Bíle knize je učitelské problematice věnován minimální prostor pouhých 2,5 stránky z celkového rozsahu 91 stran.*“

Za důležitý prostředek ke zvyšování kvality vzdělávání učitelů je v Bíle knize považováno také vytvoření profesních standardů. Profesní standard by měl být celostátně platným kritériem pro akreditace vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání.

V návaznosti na Bílou knihu byl zpracován v letech 200-2001 projekt Podpora práce učitelů. Realizátorem projektu byla Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. Jedním z jeho výstupů byl právě o formulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele. (Walterová, 2004)

Přestože MŠMT práce na tvorbě profesního standardu zahájilo a výsledky projektu veřejně podpořilo, dále se s ním už nepracovalo. A to i přesto, že byl návrh plošně diskutován odbornou veřejností a získal veřejnou podporu. Trvalo 3 další roky, než došlo k opětovnému oživení diskusí na toto téma. Došlo k sestavení více než desetičlenného grémia, které se mělo tématem dále zabývat. Začátkem roku 2005 byl zveřejněn materiál Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. Hned v úvodu materiál konstatuje, že současný stav pojetí, obsahu, rozsahu a požadavků na výstup učitelského vzdělávání, je nadále neudržitelný. Byly tedy navrženy minimální standardy pro učitelskou přípravu v podobě čtyř závazných složek učitelské přípravy a jejich vzájemných proporcí. Zdárný vývoj byl narušen silící kritikou akademiků z některých univerzitních pracovišť, které vedle pedagogických fakult také připravují učitele. Těmi byli zejména přírodovědné a filozofické fakulty. Byl zpochybňován požadovaný příliš vysoký podíl profesní složky v kurikulu učitelského studia. Důsledkem snah o oslabení vlivu standardů došlo následně ke změně. Ze závazné normy koncipování studijních programů učitelství se stala norma pouze doporučená. V této situaci pak Akreditační komise ve formě pracovní skupiny pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii, ztrácela vliv na kvalitní a kompetentní výkon profese v podmínkách zvyšujících se nároků na školní vzdělávání. To posílilo trend k nežádoucí deprofesionalizaci učitelského vzdělávání. Dalším impulsem vzdělávací politiky v oblasti přípravy učitelů byl

tlak MŠMT na restrukturalizaci studia učitelství v souvislosti se vstupem ČR do EU a s tzv. Boloňskou deklarací. První podává žádost o akreditaci strukturovaného studia Masarykova univerzita v Brně. Záhy ji následují také další fakulty. Pochybnost o vhodnosti strukturovaného studia pro obor učitelství včetně argumentace zůstaly nevyslyšeny. (Spilková, 2004) Dle jejího názoru je příběh politicky, direktivně prosazeného strukturovaného studia učitelství, bez odborné diskuse a za ignorování věcných argumentů, je ukázkovým příkladem ukázky destruktivního vlivu vzdělávací politiky. Odvaha Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, která se několikrát pokusila předložit návrh na akreditaci nestrukturovaného studia učitelství, však bez úspěchu.

Politickému tlaku odolalo pouze učitelství pro primární vzdělávání (1. stupeň ZŠ) Hlavní argument spočíval v potřebě integrace vyplývající z multidisciplinarity studia. Bylo respektováno, že specifické pojetí profesní i odborné přípravy vyžaduje integrovaný, nestrukturovaný model studia. Na Slovensku, kde pod silným tlakem došlo k plošné strukturaci všech studijních programů učitelství, byla tato změna předmětem také silné kritiky většiny akademické reprezentace, jak uvádějí Kosová, Spilková, Hejlová, 2010)

I přes vytrvalý politický tlak a snahu degradovat studium učitelství pro první stupeň na bakalářskou úroveň, v zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je závazně vymezeno magisterské studium jako podmínka pro uznání učitelské kvalifikace. Údajně se tak stalo především zásluhou tehdejšího poradce ministryně školství J. Kotáska, který svedl o prosazení tohoto požadavku do zákona doslova boj.

Odborná veřejnost dále poukazovala na to, že je politicky nezodpovědné navrhopvat radikální snížení nároků na vzdělání učitelů v době zásadní kurikulární reformy, která s sebou naopak nese zvýšené požadavky na učitele a jejich profesní kompetence. Realizované legislativní kroky formou novel z roku 2006 a 2011, lze považovat za jistou rezignaci vzdělávací politiky na podporu kvality učitelů ve smyslu zvyšování jejich profesionality. Prvně zmíněná novela zmírňuje nároky na odbornou kvalifikaci u učitelů starších padesáti let, druhá zmírňuje požadavky na odbornou kvalifikovanost učitelů jednotlivých stupňů škol. V kontextu těchto snah je třeba také zmínit Závěrečnou právu Národní ekonomické rady z roku 2011, v níž je opět navrhováno snížit zákonný požadavek na kvalifikaci pro učitele druhého stupně na bakalářskou úroveň.

Mnohaleté snahy o vytvoření profesního standardu pokračovaly od roku 2012 do roku 2015 v rámci dalšího národního projektu v působnosti MŠMT s názvem Kariérní systém. Projekt byl výrazně poznamenán problematickou výchozí koncepcí a nedostatečnou kompetentností hlavního řešitelského pracoviště. Projekt byl dokončen i přes diskutabilní návrhy řešení některých klíčových otázek. Průběžně kritizovaný projekt by v průběhu roku 2015 dokončen v intencích problematické koncepce. Výstupy projektu jak koncepce kariérního systému, tak formulace profesního standardu, byly podrobeny v odborné veřejnosti kritické reflexi, zejména v širším kontextu evropských trendů. (Janík, Spilková, 2014). Výměna ministra přinesla obrat. Namísto plánované implementace kariérního systému byl vytvořen prostor pro hledání alternativních variant řešení. Zavedení kariérního systému však nadále zůstává jednou z priorit Strategie vzdělávací politiky do roku 2020.

### **Problém nekvalifikovaných pedagogů**

V roce 2014 řeší MŠMT dlouhodobě neřešený problém působení značného množství nekvalifikovaných učitelů na základních školách (Spilková, Wildová, 2014). Analytická zpráva z mimořádného šetření o nekvalifikovaných pedagogických pracovnících přináší v únoru 2014 údaje o celkovém počtu 11090 učitelů bez odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, tj. 6,4 %. Naléhavost problému vzbudila zájem širší veřejnosti, a to včetně profesních asociací a odborů. Na konci května roku 2014 byl do Poslanecké sněmovny předložen Vládní návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., který pro vymezené případy upravuje předpoklad odborné kvalifikace a upravuje možnost dalšího výkonu pedagogické profese osobám, které dosud odbornou kvalifikaci nezískali. Novela vychází pod číslem 197/2014 Sb. a dává řediteli školy možnost písemně uznat za určitých podmínek předpoklad odborné kvalifikace výkonným umělcům a uznávaným odborníkům v oboru. Asi nepřekvapí, že v jednom úhlu pohledu je příliš měkká, v jiném tvrdá. Za jeden z nejvýznamnějších problémů a rizik je považováno přenesení odpovědnosti za kvalitu učitelů a jejich kvalifikovanost ze strany státu a institucí zajišťujících přípravné vzdělávání na ředitele škol.

Kromě o rok později schválené novely č. 379/2015 Sb. předkládá MŠMT na začátku roku 2016 další návrh novely zákona o pedagogických pracovnících, který nově upravuje kariérní systém učitelů. Definuje tři kariérní stupně a podmínky pro postup kariérním systémem,

nastavuje podobu atestačního řízení pro dosažení vyšších kariérních stupňů a rámcově vymezuje podobu adaptačního období prvních dvou let od nástupu do praxe.

Kariérní systém je zpravidla chápán jako soubor pravidel stanovených pro zařazování učitelů do kariérních stupňů, popř. pozic (Černotová et Al., 2006, s. 24) Termín kariérní postup potom označuje pohyb kariérou spočívající v přiznávání a získávání kariérních pozic a stupňů. (Spilková, Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi, 2016, s. 368-385)

#### **4.1 Dokumenty vzdělávací politiky v návaznosti**

Do 9. července roku 2014 sloužila pro podporu vzdělávacích aktivit pedagogů takzvaná Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání, v České republice schválený vládou ČR dne 7. února 2001. Stěžejním úkolem tohoto programu bylo formovat vládní strategii v oblasti vzdělávání. Přestože platnost Bílé knihy z roku 2001 nebyla formálně ohraničena a její účinnost nebyla nikdy oficiálně ukončena, období předpokládané jejími tvůrci pro naplňování deklarovaných cílů uplynulo. Důvodem neaktuálnosti je zejména technologický, ekonomický a politický kontext, v němž se vzdělávání uskutečňuje. Proto byl tento program nahrazen Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která byla přijata usnesením vlády České republiky č. 538. Důvodem přijetí nového dokumentu byla především snaha reflektovat aktuální problémy a potřeby českého školství a být pružnější vůči změnám ve stále rychleji se měnící společnosti. V neposlední řadě pak také fakt, že školy podléhají různým zřizovatelům a dokument, o který se mohou všechny instituce opřít, je pochopitelnou nutností. Další uváděný důvod je, že se jedná o nutnou podmínku pro získání peněz z evropských fondů.

Dokument obsahuje tři klíčové priority. Tou první je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhou je podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému.

Snižováním nerovností ve vzdělávání chce MŠMT dosáhnout zpřístupněním předškolního vzdělávání zavedením povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, dále snížit počet odkladů školní docházky, povolovat je pouze ve výjimečných případech a ty provázat se systémem přípravných tříd. Dalšími dílčími kroky jsou „zlepšování kvality vzdělávání na druhém stupni ZŠ“. V dílčích cílech však nenajdeme, jakým způsobem má ke zlepšování

výuky docházet. Dále si klade za cíl zaměřovat pozornost na žáky se všemi speciálními potřebami ve vzdělávání, a to jak na žáky s vysokým nadáním, tak i na žáky se znevýhodněním. Vzhledem k diskuzím o zařazení povinné matematiky do společné části maturity se Strategie uchýlila k tomu, zahrnout ji povinně do státní části maturity nejdříve od roku 2020.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 je stěžejním, ale ne jediným dokumentem. Součástí jsou doplňující dokumenty, a to o Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015-2020, Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020, Strategie digitálního vzdělávání, Datovou informační politiku resortu školství, Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018 a další. Mimo tyto dokumenty se opírá dále o soustavu kurikulárních dokumentů v podobě Národního programu vzdělávání a jemu podřízených Rámcových vzdělávacích programů.

### **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje ČR 2005 - 2007**

Původně měl být Dlouhodobý záměr ČR předložen v září 2004, v těsné návaznosti na předpokládané schválení nového školského zákona. Ten však byl projednáván déle a vrácen Senátem Parlamentu ČR k dalšímu projednání. Tím došlo k určitému prodlžení.

Materiál zohledňuje zásadní koncepční dokumenty, jejich naplňování v jednotlivých etapách a vysvětluje částečné změny prioritních směrů stanovených v roce 2002.

Je členěn do několika kapitol. První kapitola analyzuje změny ve společnosti, které se dotýkají oblasti vzdělávání jak z mezinárodního, tak národního pohledu i vnitřních proměn uvnitř systému vzdělávání. Vytváří ucelený pohled na výchozí podmínky rozvoje vzdělávání po vstupu do Evropské unie a je podkladem pro úpravu prioritních směrů rozvoje v dalším období. V druhé kapitole je vyhodnocován dosažený stav úkolů v jednotlivých prioritních směrech a navržen postup dalších prací a podpora ze strany ministerstva na příští 2 roky.

Další kapitola obsahuje základní parametry kvantitativního rozvoje regionální vzdělávací soustavy, naznačuje předpokládaný vývoj počtu dětí, žáků a studentů v jednotlivých druzích škol v dlouhodobém horizontu za předpokladu naplnění kvantitativních cílů státní vzdělávací politiky a vyvozuje z nich orientačně pojaté závěry dotýkající se potřeby učitelů a kapacit



škol, založené na uvedených předpokladech. Potřeba finančních prostředků na přímé – mandatorní výdaje a na rozvojové programy je pak obsahem čtvrté kapitoly.

Dlouhodobý záměr ČR 2005 byl připraven pro celý systém regionální vzdělávací soustavy České republiky tak, jak ji definuje školský zákon, tedy bez rozdílu jednotlivých zřizovatelů; pro všechny zřizovatele je jednotným návodem k naplňování státní vzdělávací politiky.

Po vyhodnocení Dlouhodobého záměru ČR 2002 bylo stanoveno 6 strategických směrů dalšího dlouhodobého rozvoje, v jejichž rámci byly definovány konkrétní úkoly:

- 1) Zkvalitnění a modernizace vzdělávání (kurikulární reforma)
- 2) Zajišťování kvality, monitorování a hodnocení vzdělávání
- 3) Zajišťování rovnosti příležitostí ke vzdělávání
- 4) Rozvoj integrovaného systému poradenství ve školství
- 5) Zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků
- 6) Podpora dalšího vzdělávání

Společným základem pro stanovení strategických směrů je realizace konceptu celoživotního učení.

### **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2007–2011**

Ekonomický vývoj prodělal od roku 2007 řadu významných změn. Celosvětový ekonomický vývoj předurčila v roce 2007 celosvětová ekonomická krize, na kterou musely vlády států reagovat změnami ve svých politických prioritách. Jednotlivé země tak v reakci na krizi přijaly širokou škálu opatření, zejména v oblasti investic do infrastruktury, daní, trhu práce, regulačních reforem a obchodní politiky.

V nově navrhovaném dlouhodobém záměru byly zvoleny následující základní strategické směry:

- 1) Rovnost příležitostí ke vzdělávání
- 2) Kurikulární reforma – nástroj k modernizaci vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí
- 3) Podpora cizích jazyků, informačních a komunikačních technologií
- 4) Tvorba a zavádění systémů kvality, metod hodnocení a vlastního hodnocení škol a školských zařízení

5) Zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků

6) Podpora dalšího vzdělávání

### **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2011–2015**

Ekonomická krize citelně dopadla také na trh práce. Ve všech členských zemích EU došlo k nárůstu nezaměstnaných, v srpnu roku 2011 dosáhla míra nezaměstnanosti 9,5 %.

Evropská komise navázala na již přijaté dokumenty (Doporučení o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, závěry Rady o efektivitě a rovném přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě a závěry Rady o zlepšování kvality vzdělávání učitelů) a navrhla spolupráci ve třech oblastech:

- zaměření na to, aby byli všichni žáci vybaveni schopnostmi, které v životě potřebují (komunikace v mateřském a cizím jazyce, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnosti práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanská schopnost, smysl pro iniciativu a podnikavost a kulturní povědomí a vyjádření),
- závazek zajistit kvalitní vzdělávání pro každého (rozšíření přístupu k předškolnímu vzdělávání, snížení míry předčasného ukončování školní docházky, zlepšení podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžné výuky),
- zlepšení kvality učitelů a zaměstnanců škol (větší míra a vyšší kvalita vzdělávání učitelů, efektivnější nábor učitelů, pomoc vedoucím pracovníkům ve školách ve snaze zaměřit se na zlepšení učení).

### **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015–2020**

V roce 2014 byla schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020 se stal je jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020. Dlouhodobý záměr ČR je zpracován v souladu s ustanovením § 9 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), Z hlediska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy představuje tento Dlouhodobý záměr ČR významný nástroj formování vzdělávací soustavy a je základem komunikace mezi centrem a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup

státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Trendy a cíle stanovené na úrovni ČR krajské úřady rozpracovávají pro specifické podmínky a potřeby svého kraje, navrhují a zdůvodňují svá konkrétní řešení. Stejně jako předcházející dlouhodobé záměry ČR byl i tento připraven pro celý systém regionálního školství České republiky. Vzdělávací soustavou se zabývá i nadále bez rozdílu jednotlivých zřizovatelů tedy tak, jak ji definuje školský zákon. Nezahrnuje vzdělávání na vysokých školách, které mají zpracovanou samostatnou koncepci rozvoje v souladu se zákonem č.111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Dlouhodobý záměr ČR přejímá základní opatření uvedená ve Strategii 2020 a stanovuje pro budoucí období hlavní cíle. Zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, zkvalitnění 2. stupně základního vzdělávání, podporu středního odborného školství, dokončení kariérního systému a standardu profese učitele a přiměřený rozvoj sítě škol a školských zařízení k dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů ve společnosti a na trhu práce. Jedním z důvodů kladení vyšších nároků na vzdělávání druhostupňových žáků v rámci hlavního vzdělávacího proudu, je vysoký počet vyčleňovaných žáků na výběrové školy a nižší gymnázia. Zkvalitněním výuky chce Strategie udržet vyšší počet žáků na běžných základních školách. Tento cíl je rozpracován do několika dílčích, které chtějí provazovat školní prostředí se světem práce. Jedním z dílčích cílů je podporování spolupráce základních i středních škol se zaměstnavateli při realizaci praktické výuky ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, tedy propojení s požadavky trhu práce. Dalšími dílčími cíli je zapojování aktivit vedoucích ke zdravému životnímu stylu, nebo propojování školního a mimoškolního vzdělávání.

Vize MŠMT rozhodně jsou rozsáhlé, oblastí ve kterých chce resort školství posunout je mnoho a pro kontrolu plnění dílčích cílů Dlouhodobého záměru měly být vytvořeny kontrolní orgány, které by monitorovaly, zda plnění cílů časově odpovídá. Zatím také nedošlo k ustanovení potřebného orgánu Národní rady pro vzdělávání, která má být, jak je uvedeno ve Strategii, odborným poradním orgánem ministra školství.

Jedním z důvodů neúspěchu může být nedostatečná návaznost práce ministrů školství, kteří se od přijetí Strategie na postu ministra vystřídali. Byli jimi:

Marcel Chládek (29. 1. 2014 – 5. 6. 2015), Michaela Marksová-Tominová (5. 6. 2015 – 17. 6. 2015), Kateřina Valachová (od 17. 6. 2015 – 21. 6. 2017), Miroslav Štěch (21. 6. 2017 – 13. 12. 2017), Robert Plaga 13. 12. 2018 – současnost)

### **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019-2023**

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019-2023 je zatím pouze pracovní verzí. Klíčovou roli při přípravě Dlouhodobého záměru 2019-2023 plnil zastřešující materiál obsahující základní rámec vzdělávací politiky ČR, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. V níž jsou, jak již bylo uvedeno, vytyčeny tři základní cíle, a to snižovat nerovnost ve vzdělávání, podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. Opatření na podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně opatření prevence předčasných odchodů ze vzdělávání u ohrožených cílových skupin vychází z Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020, který taktéž, stejně jako tento dokument, vychází z priorit stanovených ve Strategii 2020. Obsah vzdělávání příštích generací je vzhledem k progresivnímu technologickému vývoji nutné komplexně propojovat se vzděláváním v oblastech digitálních technologií, které prostupují celým procesem a spektrem výuky ve všech oblastech regionálního školství (předškolní, základní, střední, vyšší odborné vzdělávání). Důraz však musí být kladen i na rozvíjení dalších kompetencí žáků, primárně čtenářské a matematické gramotnosti, ve kterých dochází u českých žáků na základě výsledků dílčích šetření, ať již mezinárodních či domácích, ke stagnaci či mírnému zhoršování. Dalšími kompetencemi, na které by měla být zaměřena pozornost, je kreativita a podnikavost v souladu s budoucími trendy vývoje společnosti a obsahu vzdělávání. Snižování nerovnosti ve vzdělávání je dalším důležitým tématem, které reflektuje již výše zmiňovaná Strategie 2020. V souladu s další z priorit stavějící na podpoře kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu zůstává naprosto zásadní otázkou vzdělávací politiky v ČR problematika financování, a to především ve vztahu k odměňování a celkovému zvýšení atraktivity pedagogického povolání. Růst platů pedagogických pracovníků a úprava podmínek v období nástupu k výkonu pedagogické praxe patří bezesporu ke klíčovým tématům Dlouhodobého záměru 2019-2023. Strategie usiluje o to, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i

výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí apod., které jedinec nemůže ovlivnit. (dokumenty MŠMT dostupné z [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))

### **Příprava Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**

*V lednu tohoto roku začala pracovat osmičlenná „externí expertní skupina“ pro přípravu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, sestavená MŠMT v čele s předsedou Arnoštem Veselým. Úkolem této skupiny je v první řadě vytvořit dokument s názvem Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, který se stane podkladem pro tvorbu samotné strategie.*

Skupina nemá za úkol vytvořit vlastní strategii vzdělávací politiky, ale jakýsi obecnější dokument, který navrhne a strukturuje témata, která by se, dle názoru skupiny, měla dále rozpracovávat v již samotné strategii. Samotnou strategii vzdělávací politiky, včetně implementačního plánu, by již mělo vytvářet primárně MŠMT a externí expertní skupina by zde měla plnit především oponentní a konzultační roli.

Skupina vychází z celé řady podnětů, podkladů, dat a informací. V první řadě je hlavním zdrojem inspirace *Analýza naplňování strategie vzdělávací politiky do roku 2020* a také všechny další souhrnné zprávy a analýzy jako je výroční zpráva ČŠI, Audit vzdělávacího systému apod. Strategie 2030+ rovněž získala vlastní sekci na webu MŠMT a byly zřízeny další komunikační kanály.

Shrnutí dalších diskusí je pochopitelně značně obtížné, protože debaty se zatím nesou ve velmi obecné úrovni. Jeden okruh témat se týká obsahu vzdělávání a struktury vzdělávací nabídky. Tedy, zjednodušeně řečeno, co by se žáci měli učit, jak a proč. Druhý okruh se týká přípravy učitelů a jejich dalšího vzdělávání. Třetím častým tématem je způsob řízení vzdělávací soustavy, a především pak vysoká byrokratická zátěž.

V tuto chvíli byly definovány dva hlavní strategické cíle:

- 1) Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život;
- 2) Snížit vzdělanostní nerovnosti a zvýšit spravedlnost v přístupu ke vzdělání.

První cíl se týká toho, co si žáci a studenti, a vlastně kdokoli, kdo se nějak vzdělává, odnáší z procesu vzdělávání. Tento aspekt ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 chyběl.

Bylo to pravděpodobně zčásti dáno i obavou, aby se vzdělávací politika nezačala orientovat na testovatelné výstupy, tak jak se to stalo v mnoha zemích. Vzdělávací systém je stále častěji kritizován za to, že absolventi nemají kompetence a gramotnosti nezbytné pro 21. století. Je evidentní, že technologie, ale nejen ony, radikálně proměňují náš svět.

Skupina by ráda alespoň v obecné rovině zformulovala, jak by měl absolvent jednotlivých vzdělávacích stupňů vypadat. Podle Veselého je práce na zpřesnění tohoto cíle je však velmi nesnadná. Druhým strategickým cílem je snížení vzdělanostních nerovností. Tento cíl byl obsažen již ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Bohužel v něm nebylo dosaženo významných pokroků. Naopak závislost vzdělávacích výsledků na socioekonomickém zázemí rodiny a diferenciaci kvality ve školství se v Česku spíše zvyšuje. Významně se zvyšují neodůvodněné rozdíly mezi školami a zejména pak rozdíly mezi kraji.

### **Strategické linie – způsoby dosažení cíle**

V současné chvíli jsou definovány čtyři základní strategické linie:

- 1) proměna obsahu a způsobu vzdělávání;
- 2) podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání;
- 3) zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce;
- 4) zvýšení financování a zajištění jeho stability.

První strategická linie souvisí zejména s prvním strategickým cílem, tedy s proměnou samotné výuky a způsobu vzdělávání. Vzdělávací strategie nechce a ani nemůže seshora určovat, jaké pedagogické techniky mají být ve vzdělávání realizovány. To je výhradně v kompetenci učitele. Strategie by ovšem měla hledat, a navrhnout, takové cesty, které umožní každému učiteli učit efektivně a odstranit bariéry, které mu v tom brání.

Druhá linie, podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání, navazuje na Strategii 2020. Je potřeba znovu zopakovat, že vzdělávací systém může být jen tak dobrý, jak dobří jsou učitelé a ředitelé. Hodnocení Strategie 2020 ukázalo, že dosavadní podpora pedagogických pracovníků ve školách není dostatečná. Je potřeba dále podpořit celou řadu

opatření. Nejde „jen“ o zvýšení platů učitelů, ale také o posílení pedagogických týmů o potřebné další odborníky, o úpravu systému dalšího vzdělávání, uvádí Veselý.

Třetí linie, pojmenovaná prozatímne jako zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce, je asi nejširší a spadá do ní největší počet problémů. Ze závěrů skupiny vyplývá, že v systému chybí střední článek řízení. Obce jsou často příliš malé a nemají dostatečné odborné a personální kapacity k řízení školství.

Čtvrtá strategická linie je věnována otázce financování. Je dobře známo, že vzdělávání v ČR je trvale podfinancované, a to jak v prostorovém srovnání se zeměmi OECD, tak při časovém srovnání v rámci ČR. Důsledkem je zaostávání platů učitelů na všech stupních škol a nízká atraktivita učitelského povolání.

### **Harmonogram prací**

Členové externí expertní skupiny sestavili tzv. mini týmy, které budou rozpracovávat jednotlivé strategické cíle a strategické linie. V květnu a primárně v červnu měly již k těmto konkrétnějším tématům proběhnout veřejné debaty, které se měly odehrávat na různých místech ČR. Počátkem roku 2020 by Strategie 2030+ měla jít do připomínkového řízení a někdy v polovině roku 2020 by mohla být schválena vládou ČR. (Veselý, Řízení školy, 2019)

## **4.2 Zákon o pedagogických pracovnících**

Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém. Vztahuje se na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb

### **Přehled novel zákona o pedagogických pracovnících**

<b>číslo zákona</b>	<b>účinnost od</b>
383/2005 Sb.	1. prosince 2005
179/2006 Sb.	5. května 2006
264/2006 Sb.	1. ledna 2007

189/2008 Sb.	1. července 2008
384/2008 Sb.	20. října 2008
223/2009 Sb.	28. prosince 2009
422/2009 Sb.	1. ledna 2010
227/2009 Sb.	1. července 2010
159/2010 Sb.	1. července 2010
420/2011 Sb.	1. ledna 2012
198/2012 Sb.	1. září 2012
333/2012 Sb.	1. listopadu 2012
197/2014 Sb.	1. ledna 2015
82/2015 Sb.	1. května 2015
332/2014 Sb.	1. července 2015
379/2015 Sb.	12. ledna 2016

MŠMT připravuje novelu zákona o pedagogických pracovnících, která obsahuje několik kontroverzních změn: Na 2. stupni ZŠ by mohli až 3 roky učit VŠ vzdělání odborníci bez pedagogického vzdělání, doplňující pedagogické studium by mohlo nabízet jakékoliv zařízení, které k tomu získá akreditaci v rámci DVPP, nejen vysoké školy připravující učitele apod. Novela nijak neomezuje, že by například inženýr mohl vyučovat jen matematiku, může klidně učit češtinu a dějepis.

„Podle návrhu by nekvalifikovaný učitel musel do tří let absolvovat doplňující pedagogické studium, tzv. pedagogické minimum, jehož rozsah činí pouhých 250 hodin. Nově by toto studium neposkytovaly výhradně vysoké školy. Mohla by ho nabízet jakákoliv organizace, které k tomu ministerstvo školství udělí akreditaci.

Dnes garantují kvalitu doplňujícího pedagogického studia pracoviště pedagogických fakult, nově by ho mohla nabízet jakákoliv komerční firma nebo nezisková organizace, V zákoně



není ošetřeno, co se stane, když si pracovník školy nestihne do tří let pedagogické minimum doplnit. Může přestoupit na jinou školu a začne se mu počítat nové tříleté období?

V současnosti smí ředitel školy zaměstnat nekvalifikovaného člověka jen dočasně, v případě, že se o místo přihlásí kvalifikovaný učitel, musí mu ředitel dát přednost a nekvalifikovaného zaměstnance propustit, novela tomu ale zamezí, takže kvalifikovaní učitelé budou hůře hledat práci ve školství,“ informuje Radek Sárközi, koordinátor Pedagogické komory. Z výše uvedeného plyne obava, že pokud by byla novela zákona o pedagogických pracovnících schválena, nebudou už pedagogické fakulty zapotřebí. Studenti si raději budou volit jiné obory, protože i bez studia učitelství budou moci kdykoliv nastoupit jako učitelé do škol, jen si doplní pedagogické minimum.

#### **4.2.1 Významné novely zákona o pedagogických pracovnících**

Důvodová zpráva k zákonu č.563/2004 Sb. uvádí, že pro úspěšnou realizaci dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky má rozhodující význam zejména odborná úroveň a osobní kvality pracovníků ve školství. Chystané změny budou klást výrazně vyšší nároky a požadavky na výkon výchovně vzdělávací práce, takže je nezbytné vytvořit právní rámec, který pedagogickým pracovníkům zajistí zlepšení podmínek a pozmění systém odměňování. Z pohledu zákonodárců není vhodné, aby byl založen jen na délce praxe, ale i na kariérním růstu. Pedagogické povolání tím získá na prestiži a stane se atraktivním a perspektivním povoláním i pro mladé lidi. Tím dojde ke zvratu v nepříznivém vývoji zvyšování věkového průměru pedagogických pracovníků a tendenci absolventů pedagogických fakult a mladých pedagogů, zejména mužů, hledat pracovní uplatnění mimo resort školství. Neuspokojivá úroveň odměňování je vnímána jako jedna z velmi vážných příčin malé atraktivity pedagogického povolání. Vláda ČR a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tak přijaly závazek postupně zvyšovat platy pedagogických pracovníků na úroveň relativně srovnatelnou se zeměmi Evropské unie. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) předpokládala postupný nárůst platu pedagogů na 137 % celkového průměrného platu v české ekonomice už k roku 2007.

V resortu školství dochází ke změně. Dosavadní školský zákon je ve stejné době novelizován zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jelikož tento zákon již nebude upravovat právní poměry pedagogických pracovníků, je nutné, aby

byly zahrnuty v samostatném zákonu o pedagogických pracovnících. Návrh zákona stanoví novou definici pedagogického pracovníka, předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, podmínky pro výkon funkce ředitele škol a školských zařízení, systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich kariérní růst.

S úpravou právních poměrů pedagogických pracovníků škol a školských zařízení úzce souvisí i úprava jejich pracovněprávních vztahů. Tato novela tak měla přesah i vůči zákoníku práce.

### **Hlavní principy navrhovaného zákona**

- přispět ke zvýšení kvality výchovně vzdělávací činnosti
- zvýšit prestiž učitelského povolání
- zajistit odměňování specifických pedagogických činností
- vyrovnat platovou úroveň učitelů základních škol na úroveň učitelů škol středních a vyšších odborných
- vytvořit kariérní systém, definovat požadavky pro výkon pedagogických činností a motivovat tím pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání
- podpořit kvalifikační růst řídicích pracovníků škol
- vytvořit stabilizované pedagogické sbory

### **Novela zákona č. 223/2009 Sb.**

Podle přechodného ustanovení § 32 písm. b) stávající právní úpravy musejí pedagogičtí pracovníci, kteří nesplňují odbornou kvalifikaci, zahájit nejpozději do konce roku 2009, tj. do pěti let od účinnosti zákona, studium k jejímu získání. Navrženou změnou se prodlužuje tato lhůta o dalších pět let, tedy na konec roku 2014.

Důvodem navrhované změny bylo téměř 20% pedagogických pracovníků bez požadované odborné kvalifikace, kteří by byli bez výše uvedené úpravy nuceni přestat na konci roku 2009 vykonávat přímou pedagogickou činnost. To by v některých regionech vedlo ke kolapsu určitých typů škol a školských zařízení. Dalším důvodem byla také nedostatečná nabídka distančních a kombinovaných forem studia, jehož absolvováním by mohli nekvalifikovaní pedagogičtí pracovníci odbornou kvalifikaci získat.

### **Novela zákona č. 197/2014 Sb.**

Znění zákona o pedagogických pracovnících neumožňovalo pedagogickým pracovníkům, kteří nesplňovali předpoklad odborné kvalifikace, vykonávat přímou pedagogickou činnost po 1. lednu 2015, což by na části škol přineslo problémy se zabezpečením vzdělávání. K 27. únoru 2014 pracovalo v resortu školství 11 090 učitelů bez odborné kvalifikace z celkového počtu 145 838 učitelů. Učitelé, kteří již zahájili studium po získání odborné kvalifikace, nejsou započítáni. Rozložení nekvalifikovaných učitelů není v České republice rovnoměrné. Od 1. ledna 2015 by tak v některých krajích nebo okresech došlo k problémům se zabezpečením vzdělávání. Takto podrobné informace o počtu a struktuře učitelů bez odborné kvalifikace získal resort školství prostřednictvím analytická zpráva z mimořádného šetření. Předmětem zkoumání mimořádného šetření ale nebyly příčiny počtu učitelů bez odborné kvalifikace.

Novela tak umožňovala vykonávat přímou pedagogickou činnost po uvedeném datu rodilým mluvčím, učitelům některých předmětů pracujícím na zkrácený úvazek, pedagogickým pracovníkům s dostatečnou praxí, kteří dosáhli alespoň 55 let věku. Novela tak dále umožnila školám zaměstnávat nekvalifikované pedagogické pracovníky, pokud nebylo možné na jejich místa najít pracovníky kvalifikované.

### **Předložená novela zákona - rok 2019**

Zákon č. 563/2004 Sb. bude i po přijetí tohoto návrhu vycházet z principu, že jedním z předpokladů pro výkon činnosti pedagogických pracovníků je odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pedagogický pracovník vykonává. Zákon stanoví požadavky na dosažení určitého formálního vzdělání jako předpokladu pro úspěšný výkon povolání. Výjimky z této zásady jsou dány specifiky některých skupin učitelů, u nichž již platné znění zákona č. 563/2004 Sb. volí zvláštní způsoby právní úpravy. Jedná se o učitele - rodilé mluvčí, dále učitelé, kteří jsou zároveň umělci, trenéry nebo odborníky z praxe, na školách pracují pouze na menší část úvazku a u kterých je pro vzdělávání přínosem právě jejich činnost mimo obor školství.

Plánovanou změnou je tak například pravomoc ředitele školy, uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele všeobecně vzdělávacích předmětů 2. st. ZŠ i SŠ na dobu nejdéle 3 let absolventům jakýchkoli magisterských studijních programů. Během této doby 3 let a s

podporou poskytovanou začínajícím učitelům v jejich adaptačním období si bude moci učitel pedagogickou způsobilost doplnit. Kvalifikační studium pro učitele budou moci nově kromě vysokých škol a jejich programů celoživotního vzdělávání uskutečňovat také zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato zařízení dosud uskutečňovala kvalifikační studia pro učitele odborných předmětů, vychovatele, pedagogy volného času nebo asistenty pedagoga. Souběžně s tímto návrhem zákona připravuje MŠMT standardizaci kvalifikačních studií v oblasti pedagogických věd a studia pedagogiky. Tato standardizace by měla kvalifikační studia modernizovat, a to zejména pokud jde o jejich předpokládanou modulární výstavbu.

MŠMT předpokládá, že návrh ve svém celku pomůže přivést do profese učitele další vhodné kandidáty, kteří prošli odbornou přípravou v jiných oblastech vzdělávání. To přispěje k mírnění již nastávajícího nedostatku učitelů, který se má navíc v důsledku stárnutí učitelských sborů dále stupňovat. Z dostupných dat vyplývá, že současnosti je nadpoloviční většina učitelů starších 45 let, přičemž v následujícím desetiletí učitelskou profesí opustí nejsilnější ročníky a výrazný pokles bude probíhat až do roku 2035. Problémem nedostatku učitelů, resp. některých aprobací nebo specializací, se mimo jiné zabývalo mimořádné šetření MŠMT v roce 2015. Z pohledu škol byly jako dlouhodobě nedostatkové označeny zejména tyto aprobace, resp. specializace: učitelé anglického jazyka (16,2 %), učitelé fyziky (8,5 %), učitelé informatiky (6,8 %), učitelé matematiky (5,3 %), učitelé hudební výchovy (4,8 %) nebo učitelé chemie (4,2 %).

#### **4.2.2 Pedagogický pracovník**

Pedagogický pracovník je definován v § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Novelou tohoto zákona byl zpřesněn pojem pedagogický pracovník: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li*

*zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb. “*

Z tohoto ustanovení vyplývá:

- činnost pedagogického pracovníka může být vykonávána pouze v pracovněprávním vztahu (tedy má-li se školou uzavřenu pracovní smlouvu nebo dohodu o práci konané mimo pracovní poměr podle § 74 až 77 zákoníku práce). Pedagogickým pracovníkem nebude např. lektor jazykového kurzu, který vyučuje na základě živnostenského oprávnění,
- pedagogický pracovník musí vykonávat svoji činnost ve škole nebo školském zařízení, které jsou zapsány v rejstříku škol. Například plavecká škola nemá pedagogické pracovníky, když není zapsána v rejstříku škol,
- pedagogický pracovník musí vykonávat přímou pedagogickou činnost (přímé působení na vzdělávaného podle školského zákona). Vede-li učitel v rámci doplňkové činnosti zájmový kroužek pro veřejnost, nejedná se o přímou pedagogickou činnost.

### **Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka**

Bezúhonnost pedagogického pracovníka řeší § 29a odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, který uvádí:

*„V průběhu trvání pracovněprávního vztahu je pedagogický pracovník povinen informovat do deseti pracovních dnů ředitele školy nebo ředitele zařízení sociálních služeb o tom, že byl pravomocně odsouzen za trestný čin, jímž by mohl pozbýt předpoklad bezúhonnosti; do jednoho měsíce od nabytí právní moci rozsudku předloží pedagogický pracovník nový výpis z evidence Rejstříku trestů. “*

Základní předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Prokázání bezúhonnosti požaduje zákon ve dvou případech:

- v případě přijetí nového pracovníka,
- v případě, že byl stávající pedagogický pracovník pravomocně odsouzen za trestný čin, jímž by mohl pozbýt předpoklad bezúhonnosti.

Bezúhonnost vztahuje zákon:

- k trestnému činu spáchanému úmyslně,
- k nedbalostnímu trestnému činu, jenž byl spáchán v souvislosti s výkonem pedagogického pracovníka.

Každý záznam v rejstříku trestů tedy nemusí znamenat naplnění tohoto předpokladu.

### **Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků**

Odbornou kvalifikaci jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v § 6 až 21:

- Učitel mateřské školy (§ 6)
- Učitel prvního stupně základní školy (§ 7)
- Učitel druhého stupně základní školy (§ 8)
- Učitel přípravné třídy základní školy (§ 8a)
- Učitel přípravného stupně základní školy speciální (§ 8b)
- Učitel střední školy (§ 9)
- Učitel uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři (§ 10)
- Učitel vyšší odborné školy (§ 11)
- Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (§ 12)
- Učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (§ 13)
- Učitel náboženství (§ 14)
- Učitel odborného výcviku v zařízení sociálních služeb (§ 15)
- Vychovatel (§ 16)
- Pedagog volného času (§ 17)
- Speciální pedagog (§ 18)

- Psycholog (§ 19)
- Asistent pedagoga (§ 20)
- Trenér (§ 21)

<b>Varianty k získání odborné kvalifikace</b>	<b>Příklad</b>
1. Pedagogický pracovník vystuduje právě to, co odpovídá jeho odborné způsobilosti	<b>Učitel mateřské školy</b> Střední vzdělávání s maturitní zkouškou - ukončení vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.
	<b>Učitel druhého stupně základní školy</b> Akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy
	<b>Učitel střední školy – všeobecně vzdělávací předměty</b> Akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřený na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední škol
2. Pedagogický pracovník získá vyšší vzdělání, než je dle zákona potřebné	<b>Učitel mateřské školy</b> Vysokoškolské vzdělávání - akreditovaný studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy
	<b>Asistent pedagoga</b> Vysokoškolské vzdělání - akreditovaný studijní program v oblasti pedagogických věd
3. Pedagogický pracovník získá jiné vzdělání, a aby získal odbornou způsobilost, musí si vzdělání doplnit: a) Vzdělání v programu celoživotního	<b>Učitel mateřské školy</b> Vysokoškolské vzdělávání - akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů

<p>vzdělávání uskutečňované vysokou školou</p> <p>b) Doplnující studium k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňované vysokou školou</p> <p>c) Vzdelávání v akreditovaném bakalářském studijním programu</p> <p>d) Studium pedagogiky (ne na vysoké škole)</p> <p>e) Studium pro asistenty pedagoga (ne na vysoké škole)</p>	<p>prvního stupně základní školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy</p> <p><b>Učitel druhého stupně základní školy</b></p> <p>Vysokoškolským vzděláním studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu</p> <p>+ vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy</p> <p><b>Učitel praktického vyučování</b></p> <p>Ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu</p> <p>+ studiem pedagogiky</p>
<p>4. Pedagogický pracovník získá odbornou způsobilost, která je ale omezena pouze na některé předměty nebo činnosti</p>	<p><b>Učitel prvního stupně základní školy</b></p> <p>Akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřený na přípravu učitelů základní umělecké školy</p> <p>- jen odpovídá-li charakteru vyučovaného předmětu</p> <p><b>Učitel druhého stupně základní školy</b></p> <p>Odborná způsobilost pro učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky</p> <p>- jen pro výuku cizího jazyka</p> <p><b>Učitel střední školy</b></p> <p>Akreditovaný magisterský studijní program zaměřený na tělesnou výchovu a sport</p> <p>- jen pro výuku tělesné výchovy</p>



## **Výjimky z odborné způsobilosti**

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických, umožňuje výjimky z odborné způsobilosti pedagogických pracovníků. Jedná se o:

- a) učitele některých předmětů pracujícím na částečný úvazek,
- b) rodilé mluvčí,
- c) pedagogické pracovníky s dostatečnou praxí, kteří dosáhli alespoň 55 let věku,
- d) nekvalifikované pedagogické pracovníky, pokud nebude možné na jejich místa najít pracovníky kvalifikované.

### **Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků pracujících na částečný úvazek**

Právní úprava se dotýká fyzických osob, které pracují, příp. pracovaly, mimo sektor školství, ve školství však pracují na kratší úvazek jako učitelé nebo pedagogové volného času. Jedná se o výkonné umělce, učící zejména hudební výchovu a vedoucí odpovídající zájmové činnosti, výtvarné umělce, učící zejména výtvarnou výchovu a vedoucí odpovídající zájmové činnosti, osoby splňující odbornou kvalifikaci trenéra, učící tělesnou výchovu a odpovídající zájmové činnosti, a odborníky z praxe, kteří učí odborné předměty na středních a vyšších odborných školách. U těchto osob je přínosem pro vzdělávání právě jejich činnost mimo oblast školství, které obohacují o znalosti a podněty z umělecké a sportovní činnosti, v případě odborníků z praxe pak navíc přispívají k většímu propojení teorie a praxe.

Uznání odborné kvalifikace musí mít písemnou formu, nejedná se však o správní rozhodnutí, nýbrž o úkon ředitele jako statutárního orgánu zaměstnavatele s pracovněprávními důsledky. Uznání má přitom důsledky pouze na dané škole či školském zařízení, což znamená, že daný pedagogický pracovník obecně nezískává odbornou kvalifikaci, ale považuje se za kvalifikovaného pouze na té škole či školském zařízení, kde mu byla odborná kvalifikace za splněnou uznána.

### **Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků – rodilých mluvčích**

Výuka konverzace cizího jazyka, příp. cizího jazyka samotného, rodilými mluvčími je považována za jeden z prvků k zefektivnění učení se cizím jazykům a rozvíjení zejména komunikativních dovedností.

Novelizované ustanovení § 22 odst. 5 zákona o pedagogických pracovnících neužívá pojmu „rodilý mluvčí“ výslovně, specifickým způsobem však upravuje předpoklad odborné kvalifikace pro výuku cizího jazyka nebo konverzace v cizím jazyce u těch pedagogických pracovníků, pro které je příslušný cizí jazyk rodným jazykem nebo kteří příslušný cizí jazyk ovládají na úrovni rodného jazyka. Jedná se tedy buď o osoby, které se příslušný jazyk naučily v dětství a je pro ně přirozený (mateřština), anebo o osoby, které si příslušný cizí jazyk osvojily až v průběhu svého života, avšak takovým způsobem, že ho na úrovni rodného jazyka ovládají.

### **Odborná kvalifikace pedagogických pracovníků - zajištění vzdělávání pedagogickými pracovníky bez odborné kvalifikace v nezbytném rozsahu**

Škola nebo školské zařízení nemůže z objektivních důvodů moci zajistit vzdělávání pedagogickými pracovníky, kteří splňují předpoklad odborné kvalifikace, zaměstná proto po nezbytnou dobu a v nezbytném rozsahu jako pedagogického pracovníka osobu, která nesplňuje příslušné požadavky k získání odborné kvalifikace, aniž by porušila zákon o pedagogických pracovnících. Tato výjimka vychází z 22 odst. 7 - Společná ustanovení k odborné kvalifikaci.

Nové ustanovení tak reaguje na reálnou situaci ve školách, neboť se vždy mohou vyskytovat případy, kdy se z objektivních důvodů nepodaří zajistit pedagogického pracovníka s příslušnou odbornou kvalifikací (pro konkrétní předmět, pro určitou výši úvazku, na náhle uvolněné pracovní místo pro dlouhodobou nemoc, smrt nebo výpověď pedagogického pracovníka apod.). Zákon tak za stanovených podmínek umožňuje zaměstnávat pedagogické pracovníky bez odborné kvalifikace, aniž by ze strany školy (resp. jejího ředitele) došlo k porušení právních předpisů.

**Nezbytný rozsah** je třeba chápat ve smyslu výše úvazku (sjednané týdenní pracovní doby podle § 79 a § 80 zákoníku práce) i ve smyslu rozsahu vlastní vyučovací činnosti. Tím se má na mysli výuka pouze těch předmětů, pro které nelze zaměstnat pedagogického pracovníka s odbornou kvalifikací. Výjimka tak není stanovena nutně na celé funkční místo, ale může se dle podmínek v dané škole vztáhnout např. i jen na částečný úvazek a s tím spojený omezený rozsah přímé pedagogické činnosti.

Nezbytná doba vyžaduje, aby byl pedagogický pracovník bez odborné kvalifikace zaměstnáván pouze po dobu, po kterou nelze zaměstnat pedagogického pracovníka s odbornou kvalifikací.

Odstavec 7 citovaného zákona dále mluví o prokazatelnosti. Znamená to, že škola musí prokázat, že nemůže zajistit výchovu a vzdělávání kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem. Je třeba však doložit skutečnou snahu při hledání kvalifikovaného pracovníka např. ve formě zveřejnění nabídky místa na webových stránkách, realizovaná výběrová řízení, předpokladem je též spolupráce s úřadem práce apod. Jednorázovou nabídku práce, bez potřebného opakování či dalších aktivit v případě, že se nepřihlásili vhodní uchazeči, nelze považovat za dostatečnou.

### **Možnost výkonu přímé pedagogické činnosti osobami bez odborné kvalifikace při dosažení určitého věku a let praxe**

I po 1. lednu 2015 je umožněn výkon přímé pedagogické činnosti osobám, které k tomuto datu dosáhnou 55 let věku a 20 let přímé pedagogické činnosti na příslušném druhu školy nebo školského zařízení. Tato výjimka je zakotvena v § 32 odst. 1 písm. d)

Je tedy požadováno, aby druh školy či školského zařízení, ve kterém může osoba bez odborné kvalifikace působit i po 31. prosinci 2014, byl totožný s druhem školy či školského zařízení, na kterém tato osoba praxi v požadované délce trvání získala. Druhy škol vymezuje § 7 odst. 3 školského zákona (jedná se o mateřskou školu, základní školu, střední školu, konzervatoř, vyšší odbornou školu, základní uměleckou školu a jazykovou školu s právem státní jazykové zkoušky). V případě střední školy není dále rozhodující, jedná-li se o gymnázium, střední odbornou školu či střední odborné učiliště (poddruhy škol podle § 7 odst. 3 školského zákona); rovněž není rozhodující obor vzdělání ani konkrétní aprobace pedagogického pracovníka v průběhu jeho pedagogické praxe. Zákon rovněž nerozlišuje mezi typy škol a mezi „běžnými“ školami a školami zřízenými pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě základní školy nezáleží na stupni základní školy.

Je však třeba zdůraznit, že se stále jedná o pedagogické pracovníky bez odborné kvalifikace, u nichž ředitel může přistoupit k výpovědi podle § 52 písm. f) zákoníku práce. Tyto osoby tak budou setrvávat v obdobném režimu, jako dosud všichni pedagogičtí pracovníci bez odborné kvalifikace do skončení „přechodného období“.

### **Kontrola odborné způsobilosti dle novely zákona o pedagogických pracovnících**

Orgánem, který kontroluje a vynucuje navrhovanou právní úpravu, je Česká školní inspekce. ČŠI se v rámci své inspekční činnosti zaměřovat na problematiku odborné kvalifikace pedagogických pracovníků a na posuzování, zda jsou splněny podmínky pro zaměstnávání pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace.

### **Aprobace pedagogických pracovníků**

Z hlediska právních předpisů pojem „aprobace“ neexistuje. Zákon o pedagogických pracovnících zná pouze pojem odborná kvalifikace. Odkaz na aprobaci nalezneme pouze nepřímo v § 164 odst. 1 školského zákona, který činí ředitele školy odpovědným za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. Ředitel školy by tedy podle tohoto ustanovení měl přidělovat učitelům předměty podle jejich aprobace, avšak když tak neučiní, není to porušení zákona.

## 5 Projekt výzkumu

### Charakteristika zkoumané problematiky

S účinností k 1. lednu 2015 došlo k podstatné změně v požadavcích na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků. Obecná výjimka, umožňující vykonávat přímou pedagogickou činnost i bez získání odborné kvalifikace, byla novelou zákona o pedagogických pracovnících zrušena.

Faktický rozpor mezi teoretickými požadavky zákona a reálnou situací v praxi však musel být zohledněn § 22 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění zákona č. 197/2014 Sb. Toto ustanovení umožnilo školám a školským zařízením zajišťovat výchovu a vzdělávání po nezbytnou dobu a v nezbytném rozsahu pedagogickým pracovníkem, který nesplňuje předpoklad odborné kvalifikace, pokud prokazatelně nemohou zajistit tyto činnosti pedagogickým pracovníkem s odbornou kvalifikací. Nadále samozřejmě zůstává v platnosti odpovědnost ředitele za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb. Výše uvedené ustanovení tak není možné vnímat jako možnost zaměstnat jakéhokoli odborně kvalifikovaného pedagogického pracovníka.

V České republice panuje obecný názor, že pedagogických pracovníků je nedostatek. Hlavním důvodem je vysoká pracovní zátěž způsobená nadměrnou kontrolou a nedostatečnou důvěrou k učitelům ze strany rodičů. Díky tomu došlo k výraznému poklesu uchazečů o tuto profesi. Pracovní zátěž, která není adekvátně ohodnocena, nezpůsobuje pouze problémy s odchodem pedagogů, ale také s nižším počtem nově příchozích, než reálná situace vyžaduje.

### Stanovení výzkumného problému

Podle Václava Jelena z oddělení školských statistik úřad zjistil, že od nového školního roku potřebují školy zajistit nejméně 6000 nových učitelů. S výhledem do dalších pěti let by se podle informací škol celkový počet poptávaných učitelů mohl vyšplhat přes 11.000. Výuku v těchto případech zajišťují většinou nekvalifikovaní lidé. *"V některých krajích, a tuším, že v tomto ohledu byl nejhorší kraj Karlovarský, podíl výuky, který zabezpečují nekvalifikovaní učitelé, je přes deset procent,"* řekl ministr Plaga. Plaga také uvedl, že průměrný věk pedagogů dosahuje 47,2 roku. Poukázal, že věk učitelů je vyšší zejména u nedostatkových aprobací, v některých případech je to podle něj i alarmující. Například fyzikářům na středních školách je v průměru kolem 51 let. Podobné informace zaznívají z různých zdrojů. Je tedy

zřejmé, že situace s dostupností pedagogických pracovníků v některých regionech České republiky neumožňuje dostát požadavkům zákona. Z tohoto důvodu jsou ředitelé nuceni využívat výjimky stanovené v § 22 odst. 7 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění zákona č. 197/2014 Sb. a obsazovat pracovní místa nekvalifikovanými pracovníky. Zkoumaným problémem práce je aplikace tohoto ustanovení v praxi.

### **Cíl práce**

Cílem práce je zjistit názorový stav na deprofesionalizaci učitelské profese, která by měla nastat po opětovném otevření škol pracovníkům bez pedagogického vzdělání. Celá problematika je úzce spojena se současným stavem stav přítomnosti nekvalifikovaných pedagogických pracovníků působících na základních školách v okresech Hradec Králové a Bruntál. Současně také definování možných příčin zjištěného stavu včetně jejich komparace. Výzkum se zaměřuje i na pedagogy, kteří ve školách vykonávají specifické činnosti vyžadující doplnění kvalifikace. Těmi jsou zejména speciální pedagogové, případně další v podobě metodiků prevence, výchovných poradců nebo koordinátorů ICT.

### **Výzkumné otázky, tvrzení**

- Působí v současné době ve školách ve sledovaných regionech nekvalifikovaní pracovníci?
- Deprofesionalizace učitelské profese je správným řešením řešení nedostatku pedagogických pracovníků ve školství.
- Prestiž profese pedagogického pracovníka úzce souvisí s finančním ohodnocením práce.

### **Techniky sběru dat**

#### **a) Dotazníkové šetření**

Dotazníkové šetření patří mezi kvantitativní metody. Tato metoda se často používá a v mnoha oborech. Díky této metodě je možné získat velké množství dat avšak s méně podrobnými informacemi. Mezi výhody dotazníkového šetření patří především nízká časová a finanční náročnost. Výzkum umožní získání dat od velkého množství lidí. Pro respondenty je důležitá relativně vysoká míra anonymity a časová nenáročnost. Jednou z dalších výhod je, že

dotazník může být použit opakovaně pro následná srovnávací šetření. Nevýhodou dotazníků je možnost vysokého zkreslení ze strany respondentů. Respondenti sdělují pouze svůj individuální pohled na danou situaci a mohou se pokusit ji vykreslit v lepším světle či na otázky odpovědět lživě.

#### b) Polostrukturovaný rozhovor

Jedná se o verbální dialog dvou osob. Vyznačuje se tím, že jeho autor má připravený návod, neboli kostru témat a otázek, která chce během rozhovoru probrat. Tazatel má možnost se během rozhovoru odklonit od připravených okruhů a v reakci na odpověď zpovídáného se zabývat tím, co v dané chvíli považuje za důležité. Je proto nutné, aby tazatel měl široké znalosti k danému tématu a byl dobře připraven.

#### Přípravná etapa

Jedná se o klíčovou etapu ještě předtím, než se vůbec setkáme s respondentem. Spočívá v tvorbě schématu základního tématu, které vychází z naší hlavní výzkumné otázky.

#### Úvodní etapa

V úvodní etapě rozhovoru je nutné srozumitelně vysvětlit cíl, smysl a obsah rozhovoru, což obnáší představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a případné požádání o souhlas rozhovor nahrávat.

#### Jádro rozhovoru

Cílem této fáze je získat tzv. jádrové informace. Jedná se o informace, které budou výchozím podkladem potvrzení či vyvrácení výzkumných tvrzení.

#### Závěr rozhovoru

Závěr obsahuje zejména shrnutí hlavních bodů, o kterých jsme s respondentem mluvili. (Ferjenčík, 2000)

### **Stanovení výběrového souboru**

Přítomnost nekvalifikovaných pedagogických pracovníků byla zjišťována na základních školách v okresech Hradec Králové a Bruntál. Jedná se o regiony s rozdílnou hustotou obyvatelstva, dalo se tedy předpokládat zjištění určitých rozdílů. V každém vybraném regionu bylo šetření realizováno na níže uvedeném souboru škol. V okrese Bruntál se jednalo o všechny základní školy, případně sloučené subjekty mateřské školy se základní školou.

V okrese Hradec králové je celkový počet těchto subjektů 48. Vybraný vzorek činí 38 škol, aby byly oba vzorky početně srovnatelné. Tento 79% vzorek byl z celkového počtu vybrán zcela náhodně.

Okres	Počet obcí	Katastrální výměra v km <sup>2</sup>	Počet obyvatel k 31. 12. 2018				
			celkem	z toho ženy	ve věku 0 - 14 let	ve věku 15 - 64 let	ve věku 65 a více let
Hradec Králové	104	891,6	163 520	83 744	25 159	103 788	34 573
Bruntál	67	1 536,6	92 453	46 698	13 452	60 523	18 478

Zdroj: Český statistický úřad (<https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-za0wri436p>)

Vybrané základní školy v okrese Hradec Králové					
1	Základní škola a mateřská škola, Boharyně	<a href="mailto:zsboharyne@gmail.com">zsboharyne@gmail.com</a>	20	Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Úprkova 1	<a href="mailto:lehky@zsuprkova.cz">lehky@zsuprkova.cz</a>
2	Základní škola a mateřská škola, Černožice	<a href="mailto:zscernozice@seznam.cz">zscernozice@seznam.cz</a>	21	Základní škola a Mateřská škola Josefa Gočára, Hradec Králové	<a href="mailto:skola@zsgocarova.cz">skola@zsgocarova.cz</a>
3	Základní škola, Dohalice	<a href="mailto:zs.dohalice@seznam.cz">zs.dohalice@seznam.cz</a>	22	Základní škola, Chlumec nad Cidlinou	<a href="mailto:bernartova@zschlumecnc.cz">bernartova@zschlumecnc.cz</a>
4	Základní škola a Mateřská škola, Probluz	<a href="mailto:m.tusicova@seznam.cz">m.tusicova@seznam.cz</a>	23	Základní škola, Kosičky	<a href="mailto:zs.kosicky@post.cz">zs.kosicky@post.cz</a>
5	Základní škola a mateřská škola, Hoříněves	<a href="mailto:zshorineves@seznam.cz">zshorineves@seznam.cz</a>	24	Základní škola a mateřská škola, Kratonohy	<a href="mailto:zs.kratonohy@post.cz">zs.kratonohy@post.cz</a>
6	Základní škola, Hradec Králové, Štefánikova 566	<a href="mailto:polda@zsstefanikovahk.cz">polda@zsstefanikovahk.cz</a>	25	Základní škola a Mateřská škola, Lhota pod Libčany	<a href="mailto:romana.jerabkova@seznam.cz">romana.jerabkova@seznam.cz</a>
7	Základní škola, Hradec Králové, M. Horákové 258	<a href="mailto:skola@zshorakhk.cz">skola@zshorakhk.cz</a>	26	Základní škola a mateřská škola, Libčany	<a href="mailto:zs.libcany@tiscali.cz">zs.libcany@tiscali.cz</a>
8	Základní škola, Hradec Králové, Bezručova 1468	<a href="mailto:skola@bezrucka.cz">skola@bezrucka.cz</a>	27	Základní škola a mateřská škola, Librantice	<a href="mailto:info@zslibrantice.cz">info@zslibrantice.cz</a>
9	Základní škola SEVER, Hradec Králové, Lužická	<a href="mailto:info@zssever.cz">info@zssever.cz</a>	28	Základní škola a Mateřská škola, Lovčice	<a href="mailto:zslovvice@seznam.cz">zslovvice@seznam.cz</a>
10	Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové - Malšova Lhota	<a href="mailto:j.bimova@tiscali.cz">j.bimova@tiscali.cz</a>	29	Základní škola a mateřská škola, Mžany	<a href="mailto:info@zsmzany.cz">info@zsmzany.cz</a>
11	Základní škola a Mateřská škola Pohádka, Hradec Králové, Mandysova 1434	<a href="mailto:reditel@mandyska.cz">reditel@mandyska.cz</a>	30	Základní škola a Mateřská škola, Nechanice	<a href="mailto:skola@zsnechanice.cz">skola@zsnechanice.cz</a>
12	Základní škola, Hradec Králové, Habrmanova 130	<a href="mailto:skola@habrmanova.cz">skola@habrmanova.cz</a>	31	Základní škola, Nové Město	<a href="mailto:zs.novemesto@worldonline.cz">zs.novemesto@worldonline.cz</a>
13	Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové - Kukleny	<a href="mailto:zskukleny@zskukleny.cz">zskukleny@zskukleny.cz</a>	32	Základní škola a Mateřská škola Františka Škroupa, Osice	<a href="mailto:zs.osice@seznam.cz">zs.osice@seznam.cz</a>
14	Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Jiráskovo nám. 1166	<a href="mailto:skola@zsjirasek.cz">skola@zsjirasek.cz</a>	33	Základní škola a mateřská škola, Praskačka	<a href="mailto:zspraskacka@gmail.com">zspraskacka@gmail.com</a>
15	Základní škola a Mateřská škola, Nový Hradec Králové, Pešínova 146	<a href="mailto:zsnhk@zsnovyhk.cz">zsnhk@zsnovyhk.cz</a>	34	Základní škola a mateřská škola, Předměřice nad Labem	<a href="mailto:zs@pnl.cz">zs@pnl.cz</a>
16	Základní škola, Hradec Králové - Pouchov	<a href="mailto:otcenasek@zspouchov.cz">otcenasek@zspouchov.cz</a>	35	Základní škola, Smiřice	<a href="mailto:rohlena@zssmirice.cz">rohlena@zssmirice.cz</a>
17	Základní škola, Hradec Králové, tř. SNP 694	<a href="mailto:skola@zssnp.cz">skola@zssnp.cz</a>	36	Základní škola a mateřská škola Stěžery	<a href="mailto:zs.stezery@seznam.cz">zs.stezery@seznam.cz</a>



18	Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové - Svobodné Dvory	<a href="mailto:reditelna@zs-sdvory.cz">reditelna@zs-sdvory.cz</a>	37	Základní škola, Třebechovice pod Orebem	<a href="mailto:drasnar@zst.cz">drasnar@zst.cz</a>
19	Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefcova 1092	<a href="mailto:zs@stefcova.cz">zs@stefcova.cz</a>	38	Základní škola a mateřská škola, Všetaty	<a href="mailto:hospodarka@zsvsestary.cz">hospodarka@zsvsestary.cz</a>
<b>Vybrané základní školy v okrese Bruntál</b>					
1	Základní škola a Mateřská škola Andělská Hora	<a href="mailto:zsandel@gmail.com">zsandel@gmail.com</a>	20	Základní škola a Mateřská škola Třemešná	<a href="mailto:zs-mstremesna@seznam.cz">zs-mstremesna@seznam.cz</a>
2	Základní škola a Mateřská škola Brantice	<a href="mailto:zs.brantice@seznam.cz">zs.brantice@seznam.cz</a>	21	Základní škola a Mateřská škola Úvalno	<a href="mailto:zsuvalno@seznam.cz">zsuvalno@seznam.cz</a>
3	Základní škola a Mateřská škola Dolní Moravice	<a href="mailto:zs.dolni.moravice@seznam.cz">zs.dolni.moravice@seznam.cz</a>	22	Základní škola a Mateřská škola Zátor	<a href="mailto:zszator@zszator.com">zszator@zszator.com</a>
4	Základní škola a mateřská škola Dvorce	<a href="mailto:rs.dvorce@seznam.cz">rs.dvorce@seznam.cz</a>	23	Základní škola a Mateřská škola, Dětrichov nad Bystřicí	<a href="mailto:zsdetrichov@seznam.cz">zsdetrichov@seznam.cz</a>
5	Základní škola a Mateřská škola Horní Benešov	<a href="mailto:zshb@seznam.cz">zshb@seznam.cz</a>	24	Základní škola Bruntál, Cihelní	<a href="mailto:zsbrcihe@zscihelni.cz">zsbrcihe@zscihelni.cz</a>
6	Základní škola a Mateřská škola Horní Město	<a href="mailto:zsmshornimesto@email.cz">zsmshornimesto@email.cz</a>	25	Základní škola Bruntál, Jesenická 10	<a href="mailto:reditel@1zsbr.cz">reditel@1zsbr.cz</a>
7	Základní škola a Mateřská škola Hošťálkovy	<a href="mailto:zshostalkovy@seznam.cz">zshostalkovy@seznam.cz</a>	26	Základní škola Bruntál, Okružní 38	<a href="mailto:reditel@zsbrok.cz">reditel@zsbrok.cz</a>
8	Základní škola a Mateřská škola Jindřichov	<a href="mailto:steuerova@zsjindrichov.cz">steuerova@zsjindrichov.cz</a>	27	Základní škola Bruntál, Školní	<a href="mailto:kancelar@zspetrin.cz">kancelar@zspetrin.cz</a>
9	Základní škola a Mateřská škola Karlova Studánka	<a href="mailto:ks.zs@centrum.cz">ks.zs@centrum.cz</a>	28	Základní škola Břidličná	<a href="mailto:zs.bridlicna@seznam.cz">zs.bridlicna@seznam.cz</a>
10	Základní škola a Mateřská škola Karlovice	<a href="mailto:info@zskarovice.cz">info@zskarovice.cz</a>	29	Základní škola Holčovice, okres Bruntál	<a href="mailto:zs.holcovice@razdva.cz">zs.holcovice@razdva.cz</a>
11	Základní škola a Mateřská škola Lichnov	<a href="mailto:reditel@zsamslichnov.eu">reditel@zsamslichnov.eu</a>	30	Základní škola Krnov, Dvořákův okruh 2	<a href="mailto:zs1@zs1krnov.cz">zs1@zs1krnov.cz</a>
12	Základní škola a Mateřská škola Lomnice	<a href="mailto:zslomnice@seznam.cz">zslomnice@seznam.cz</a>	31	Základní škola Krnov, Janáčkovo náměstí 17	<a href="mailto:handlir@zsjnkrnov.cz">handlir@zsjnkrnov.cz</a>
13	Základní škola a Mateřská škola Osoblaha	<a href="mailto:kristinik@zosoblaha.cz">kristinik@zosoblaha.cz</a>	32	Základní škola Krnov, Smetanův okruh 4	<a href="mailto:jurina@zs2krnov.cz">jurina@zs2krnov.cz</a>
14	Základní škola a Mateřská škola Razová	<a href="mailto:zs.razova@seznam.cz">zs.razova@seznam.cz</a>	33	Základní škola Krnov, Žižkova	<a href="mailto:zsizikova@zs4krnov.cz">zsizikova@zs4krnov.cz</a>
15	Základní škola a Mateřská škola Rudná pod Pradědem	<a href="mailto:zs.rudna@seznam.cz">zs.rudna@seznam.cz</a>	34	Základní škola Malá Morávka	<a href="mailto:reditelka@zs-malamoravka.cz">reditelka@zs-malamoravka.cz</a>
16	Základní škola a Mateřská škola Ryžoviště	<a href="mailto:zsams.ryzoviste@email.cz">zsams.ryzoviste@email.cz</a>	35	Základní škola Město Albrechtice	<a href="mailto:regina.hajna@zsma.cz">regina.hajna@zsma.cz</a>
17	Základní škola a Mateřská škola Slezské Rudoltice	<a href="mailto:zs.ms.slezskerudoltice@seznam.cz">zs.ms.slezskerudoltice@seznam.cz</a>	36	Základní škola Rýmařov, Jelínkova 1	<a href="mailto:skola@zsrymarov.cz">skola@zsrymarov.cz</a>
18	Základní škola a Mateřská škola Stará Ves	<a href="mailto:stankova.ucitel@seznam.cz">stankova.ucitel@seznam.cz</a>	37	Základní škola Svobodné Heřmanice	<a href="mailto:zs-s.hermanice@seznam.cz">zs-s.hermanice@seznam.cz</a>
19	Základní škola a Mateřská škola Široká Niva	<a href="mailto:siroka.niva@seznam.cz">siroka.niva@seznam.cz</a>	38	Základní škola Vrbno pod Pradědem	<a href="mailto:zdenek.bartek@zsvrbno.cz">zdenek.bartek@zsvrbno.cz</a>

*Zdroj: pracovnice Královéhradeckého kraje (Školský rejstřík)*

Celkem bylo rozesláno prostřednictvím elektronické pošty 76 dotazníků, které byly určeny pro ředitele škol. Dotazník byl zpracován do osmi okruhů týkajících se identifikačních údajů školy, odborné kvalifikovanosti pedagogických pracovníků, věkové struktury a vzdělanostní struktury nekvalifikovaných pracovníků, délky nekvalifikovaného působení, situace na trhu práce, doplňujících údajů a prestiže učitelské profese

Účastníci rozhovorů:

- a) Základní škola Krnov, Janáčkovo nám. 17, 794 01 Krnov, zastoupená p. Mgr. Karlem Handlířem, ředitelem školy

- b) ZŠ a MŠ Brantice, Brantice 252, 793 93 Brantice, zastoupená p. Mgr. Adamem Šimůnkem, ředitelem školy
- c) ZŠ Bruntál, Jesenická 10, Jesenická 1284/10, 792 01 Bruntál, zastoupená p. PhDr. Marcelou Žákovou, ředitelkou školy
- d) Základní škola a Mateřská škola, Štefcova 1092, Hradec Králové, 500 09, zastoupená p. Mgr. Eduardem Hlávkou, ředitelem školy
- e) ZŠ Nový Bydžov, Karla IV. 209, 504 01 Nový Bydžov, zastoupená p. Mgr. Ladislavem Vlachým, ředitelem školy
- f) Základní škola Dohalice, Dohalice 30, 503 13 Dohalice, zastoupená p. Mgr. Miroslavem Schmidtem, ředitelem školy

Rozhovor proběhl s řediteli subjektů, které lze charakterizovat jako rozdílné. Malotřídní škola na malé vesnici, běžná sídlištní škola s vyloučenou lokalitou ve spádové oblasti a škola se zaměřením na rozvoj určité oblasti (matematické, sportovní a další zaměření). Pro oblast Hradce Králové platila stejná kritéria. S výjimkou existence vyloučené lokality. Cílem rozhovoru bylo mimo zpřesnění dotazníkových dat také specifikovat příčiny. Osloveni byli tedy tři ředitelé z každého regionu. Oslovení ředitelé byli velmi vstřícní, vymezili si na setkání čas a byli velmi otevření. Nejen k problematice kvalifikovanosti pedagogického sboru, ale celkově ke všem okolnostem a aktuálním problémům, které chod školy přináší.

### **Vyhodnocení dotazníků**



Odpovědi v dotaznících byly převedeny do grafické podoby a vyjádřeny v procentech. Za celek je považován soubor získaných odpovědí. Pro realizaci šetření byl zvolen portál [www.survio.com](http://www.survio.com).

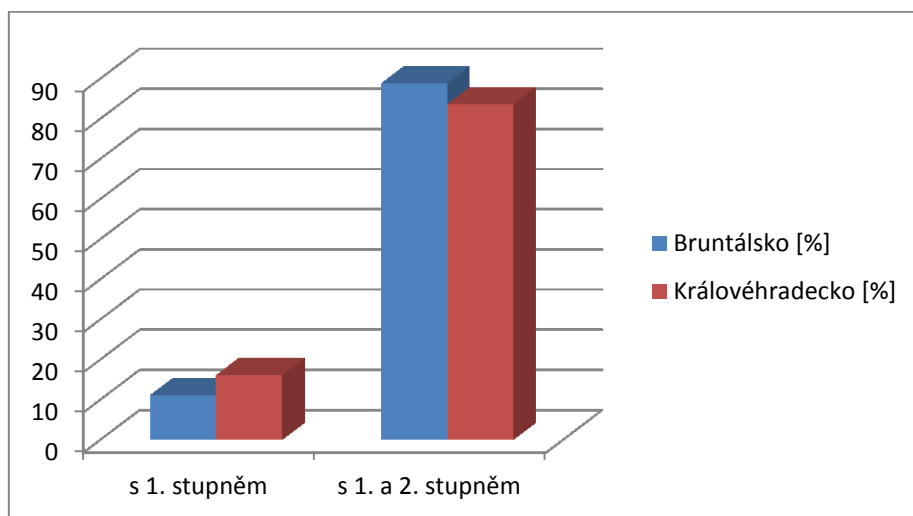
## 5.1 Interpretace získaných dat

Počet dotazovaných	Počet návštěv	Počet odpovědí	Pouze zobrazeno	Celková úspěšnost
Bruntálsko				
39	35	27	8	69,2 %
Královéhradecko				
39	38	31	7	79,48 %

Původní návratnost dotazníků byla v oblasti Hradce Králové nižší než na Bruntálsku. Na základě intervencí u kolegů v rámci Klubu ředitelů z.s., kteří působí i mimo Hradec Králové, je nakonec vyšší, než je u podobných šetření běžné. Obecně je známo, že jsou ředitelé škol velmi často kontaktováni studenty vysokých škol, kteří realizují výzkumná šetření nejen z oblasti pedagogiky, ale také i managementu. Ministerstvo také relativně často realizuje svá šetření prostřednictvím portálu [www.sberdat.uiv.cz](http://www.sberdat.uiv.cz). Na celorepublikové úrovni se kvalifikovanosti pedagogů týkalo šetření realizované v únoru tohoto roku.

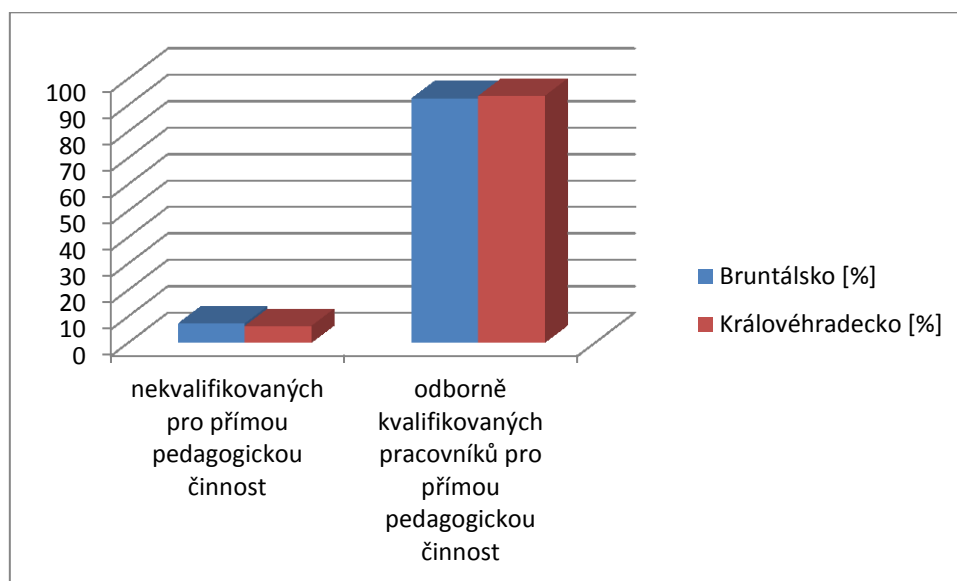
### I. Identifikační údaje školy – základní škola

Možnosti odpovědí	Bruntálsko	Královéhradecko
 s 1. stupněm	11,11 %	16,13 %
 s 1. a 2. stupněm	88,88 %	83,87 %



## II. Odborná kvalifikovanost pedagogických pracovníků

Možnosti odpovědi	Bruntálsko	Královéhradecko
● nekvalifikovaných pro přímou pedagogickou činnost	7,40 %	6,45 %
● odborně kvalifikovaných pracovníků pro přímou pedagogickou činnost	92,6 %	93,55 %



Výsledná nekvalifikovanost pedagogických pracovníků je vyšší v obou oblastech, než je republikový průměr. Hlavním důvodem je, že škola zařazená ve vzorku vykazující nekvalifikovaného pracovníka tvoří statisticky větší část než je tomu v případech, kdy jsou za statistický vzorek považovány všechny školy v České republice. Neopominutelným přínosem tak v této otázce byly rozhovory s řediteli. Z nich vyplývá, že situace v oblasti Hradce Králové je podstatně příznivější. Hustá infrastruktura a nesrovnatelně vyšší hustota obyvatelstva vede k vyšší dostupnosti kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Menší procento absolventů fakult se vrací do svých rodných obcí, zůstávají ve městech. A právě podmínky dojíždění co do vzdáleností i členitosti krajiny jsou na Královéhradecku nesrovnatelně lepší. Absolventi, kteří zůstávají v krajském městě, mohou uspokojit poptávku širší oblasti.

Kvalifikovanost pedagogů obecně roste s velikostí školy. Konečně, takové informace přinášejí i zprávy ČŠI. Nejvyšší míra nekvalifikovanosti je na vesnických málotřídkách a dosahuje až pětatřiceti procent.

Dostupnost kvalifikovaných pracovníků z hlediska členění na první a druhý stupeň je ve sledovaných regionech srovnatelná. Stoprocentní kvalifikovanost byla vykázána v obou regionech u koordinátorů ICT a metodiků prevence. Tento výsledek byl v podstatě očekávaný. Obě pozice mají ve školách mnoho let své místo a jeho obsazení nepodléhá okolním vlivům a zabezpečují ho ve většině případů doslova jednotlivci. Očekávaný byl také nedostatek speciálních pedagogů. Ve vzorku vybraných škol měli problém s kvalifikovaným zajištěním této pozice shodně pouze mimoměstské školy. Menší počet pracovníků neumožňuje logicky dosáhnout na kvalifikaci u všech pozic, jak je tomu u velkých škol. Tento problém tedy nezná hranic a navíc podléhá vnějšímu vlivu, který spočívá v těžko ovlivnitelném počtu žáků s SPU a počtu hodin reedukace poskytnutých ve formě podpůrného opatření. V republikovém porovnání základních škol je s učiteli, kteří nesplňují kvalifikační předpoklady zákona, spojeno celkem 8,9 % úvazků. Nejvyšší podíl nekvalifikovaných představuje Karlovarský kraj 18,4 %, naopak nejnižší hodnotu charakterizuje Olomoucký kraj 2,4%.


### **III. Věková struktura skupiny nekvalifikovaných - počet učitelů ve věkové kategorii**

Z odpovědí dotazovaných respondentů vyplývá nejvyšší podíl nekvalifikovaných pedagogů ve školách ve věkové kategorii do pětatřiceti let, tedy mezi těmi nejmladšími. S rostoucím věkem pak kvalifikovanost vzrůstá. To vede k myšlence, že absolventi pedagogických fakult hledají uplatnění mimo školství. V tisku se objevují články, které uvádějí informace o odchodech mladých učitelů ze školství. Nejčastěji zmiňovanými důvody je vysoká náročnost práce s neodpovídajícím finančním ohodnocením. Nekvalifikovaní pracovníci se také objevili v kategorii nad 55 let. Pravděpodobně se jedná o učitele s praxí, na které se ustanovení požadující doplnění kvalifikace nevztahovalo. Z rozhovorů s řediteli vyplynulo, že s odstupem dalších let však řada těchto původně nekvalifikovaných a výjimky využívajících pedagogů odešla do důchodu. Míra přesluhování pracovníků je v regionech srovnatelná. Jejich ochota pro případné krátkodobé zástupy je na Bruntálsku nižší. Důvody se v individuálních případech liší. Jsou dány opět spíše možnostmi dojíždění za prací a rentabilitou v případech částečných úvazků.

### **IV. Vzdělanostní struktura skupiny nekvalifikovaných - dosažené vzdělání**

Nekvalifikovaní pedagogové v tomto šetření dosahují vysokoškolského vzdělání, nikoli však pedagogického směru. Pouze v jednom případě se jednalo o pedagoga, jehož dosažené vzdělání bylo úplné středoškolské pedagogického směru na pozici učitele prvního stupně. V republikovém průměru také naprosto dominuje jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské magisterské nebo vyšší vzdělání, které vykazuje téměř 91 % učitelů. Tato hodnota se týká pouze základních škol. Ve středních školách je výrazně nižší. Je to dáno zejména pracovníky zajišťujícími odborný výcvik. Z rozhovorů s řediteli bylo patrné, že školského zákona vyjmutý pojem aprobace, ve školství zakořenil. Ředitelé se shodovali v názoru, že výuka kvalifikovanými pedagogy jiných aprobací je velmi nežádoucí. V těchto případech bývá výuka daleko častěji napadána jako neprofesionální, byť to žádné výsledky srovnání toto nepotvrzují. K závěrům postačuje pouze pocit zúčastněných aktérů. Profesionalizace profese, definování standardů učitele tak v těchto případech nabírají na významu.

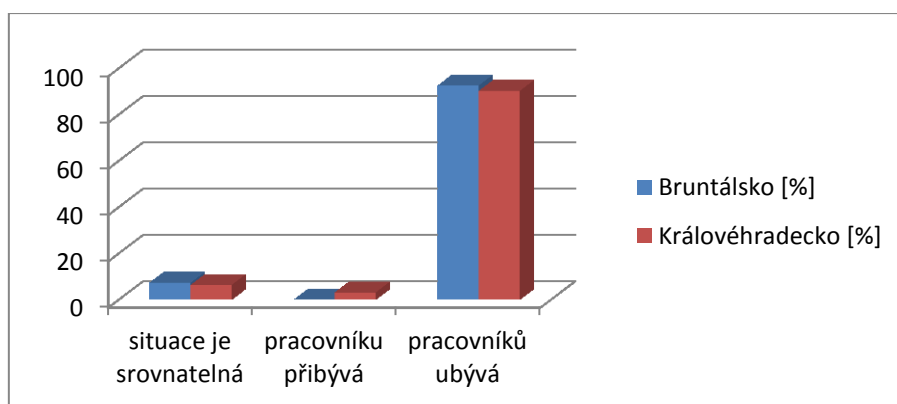
## V. Průměrná délka období výuky předmětů nekvalifikovanými pedagogy

Možnosti odpovědí	Bruntálsko	Královéhradecko
 do 3 měsíců	6,9 %	4,32 %
 pololetí	20,34 %	18,96 %
 školní rok	65,48 %	70,39 %
 déle než období školního roku	7,28 %	6,33 %
 nepřetržitě, např. z důvodu fluktuace pedagogů	0 %	0 %

Zákon umožňuje učit nekvalifikovaným po dobu nezbytně nutnou. Ředitel musí prokázat neustálou poptávku. Pokud však výuka nekvalifikovaného není problematická, bývá nejčastěji realizována po dobu školního roku. Záměna pedagogických pracovníků v průběhu roku se projevuje negativně na průběhu vzdělávacího procesu. Určité zkreslení výsledků mohly způsobit odpovědi týkající se kvalifikace speciální pedagogiky. Poradny vyšetřují žáky v průběhu celého školního roku. Úkolem ředitele je tedy zajistit pracovníka například i na poslední měsíce školního roku. Z rozhovoru s panem ředitelem ZŠ Krnov vyplynulo, že tyto předměty zahrnuje do běžného úvazku vyučujícího, který speciální pedagogiku vystudoval. Na otázku, jak řešil ukončení podpůrného opatření v průběhu školního roku, reagoval, že řešil pouze případy, kdy poradna potvrdila toto opatření i na další období nebo případně platnost zprávy korespondovala s koncem školního roku.

## VI. Situace na trhu práce z hlediska množství pedagogických pracovníků hledajících zaměstnání

Možnosti odpovědi	Bruntálsko	Královéhradecko
● v letech 2014 – 2016 je srovnatelná jako v letech 2016 - 2018	7,40 %	6,46 %
● pedagogických pracovníků ucházejících se o zaměstnání přibývá	0%	3,22 %
● pedagogických pracovníků ucházejících se o zaměstnání ubývá	92,6 %	90,32 %



stav k	uchazečů celkem	dosažené vzdělání					
		bez vzdělání	základní vzdělání	střední odborné	střední všeobecné	střední odborné s maturitou	vysokoškolské
Bruntálsko							
31. 3. 2019	3657	93	1212	1656	85	501	110
31. 3. 2015	8653	21	2683	4163	244	1341	201
Královéhradecko							
31. 3. 2019	2598	49	739	877	489	154	270
31. 3. 2015	7312	4	2081	2750	1334	613	530

Zdroj: Ministerstvo práce a sociálních věcí (<https://portal.mpsv.cz/upcr/kp/msk/statistiky>)






Odpovědi založené na osobní zkušenosti dotazovaných ředitelů vesměs korespondují s vývojem na trhu práce. Regiony jsou v otázce zaměstnanosti velmi srovnatelné z hlediska vývoje zaměstnanosti. V posledních letech došlo k výraznému snížení nezaměstnanosti, v podstatě ve stejném poměru. Zajímavý je fakt, že oblast okolí Hradce Králové je v porovnání s Bruntálem přesycena uchazeči o zaměstnání, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání. To je pro dostupnost pedagogických pracovníků příznivé. Ovšem za předpokladu, že mají uchazeči pedagogické vzdělání a zájem o profesi pedagoga.

Tato situace se přirozeně dále liší podle předmětu, resp. oblasti výuky. Za méně problematické je považováno zajištění učitele v mateřské škole než učitele fyziky.

Nejnižší poptávka je po učitelích tělesné výchovy. Z analýzy statistik Úřadů práce vyplývá, že v regionálním školství chybí v součtu zhruba 920 úvazků speciálních pedagogů, téměř 890 úvazků asistentů pedagoga a 820 úvazků školních psychologů. Vztáhneme-li tyto údaje k celkovému počtu úvazků těchto profesí působících na školách, ukazuje se jako nejtěživější situace v případě školních psychologů (neobsazené úvazky představují přibližně dvě třetiny stávajících úvazků) a speciálních pedagogů (neobsazené úvazky představují zhruba polovinu stávajících úvazků). Naproti tomu podíl chybějících úvazků asistentů pedagoga představuje jen 6 %. Kurz pro získání kvalifikace je v porovnání s ostatními časově, místně i finančně nesrovnatelně dostupnější.

## VII. Doplnující informace - z nekvalifikovaných pedagogických pracovníků

Možnosti odpovědi	Bruntálsko	Královéhradecko
 zahájilo kvalifikační studium	0 %	50 %
 zahájí studium v akademickém roce 2019/2020	0 %	0 %
 nezahájí studium	100 %	50 %

*Pozn. Vzhledem k možnosti více variantní odpovědi, procentuální součet přesahuje hodnotu 100.*

Z republikových šetření vyplývá, že nejčastěji si doplňují kvalifikaci učitelé mateřských škol a středních škol. V těchto případech se vzdělává zhruba třetina dosud nekvalifikovaných učitelů. Naopak nejméně vyhledávají kvalifikační vzdělávání učitelé 1. stupně základních škol. Může to být proto, že na 1. stupni základních škol působí nekvalifikovaní pracovníci,

kteří nejčastěji dosahují pouze středoškolské vzdělání. Pro ně představuje doplnění kvalifikace celé magisterské studium, což je náročné. Oproti tomu například u nekvalifikovaných pedagogů odborných předmětů k doplnění kvalifikace stačí doplňující pedagogické studium, které je podstatně kratší a dostupnější.

Srovnání obou regionů potvrzuje i poznatky ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání). V míře nekvalifikovanosti pedagogů se odráží míra vzdělanosti obyvatelstva. Bývá časté, že lidé s vyšším vzděláním v regionech podobných Bruntálskému nezůstávají a hledají uplatnění jinde v republice. Moravskoslezský kraj je přes sociální problémy a vysokou míru nezaměstnanosti všeobecně známý podporou vzdělanosti, což vedlo v celostátním průzkumu ke srovnatelným výsledkům s Vysočinou i krajem Zlínským. Z tohoto důvodu nejsou překvapivé srovnatelné výsledky v porovnání s Královéhradeckem.

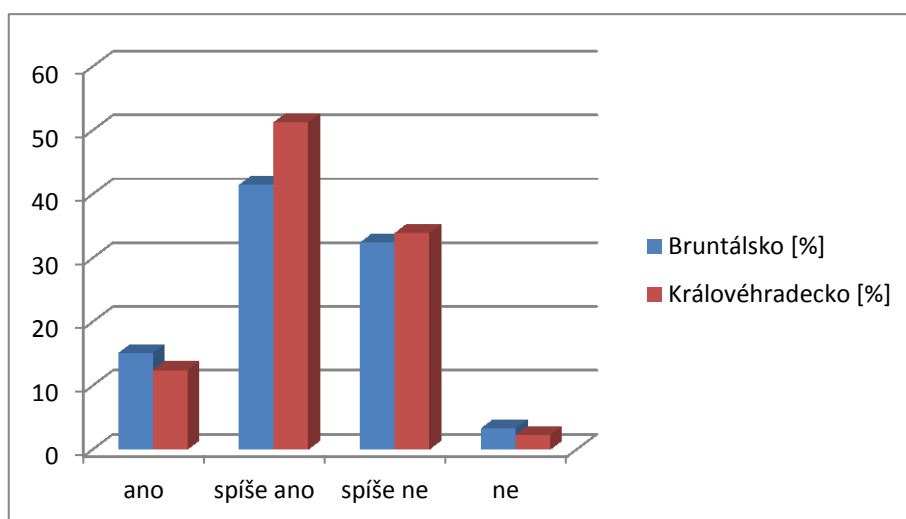
V rámci bližšího popsání situace ohledně doplňování kvalifikace se při rozhovorech objevovaly nejčastěji zmíněné překážky v podobě časové náročnosti, která má dopad na výuku. Absence pracovníka, finanční náklady a nejistota v setrvání pracovníka po doplnění kvalifikace na pracovním místě. Pan ředitel Hlávka i Šimůnek popsali shodně situaci, kdy přes veškeré útrapy doplňování kvalifikace pracovníka problém nezanikl. Pracovník, vědom si své srovnatelné pozice na pracovním trhu, odešel za místně dostupnějším učitelským postem.

Od ledna 2017 ukončilo pracovní poměr téměř 7 tis. učitelů. Z tohoto celkového počtu připadla na začínající učitele, kteří mají max. dva roky praxe, čtvrtina. Nejvíce učitelů včetně začínajících ukončilo pracovní poměr v Praze, Středočeském a Jihomoravském kraji. Ve školním roce 2018/2019 bylo z celkového počtu učitelů pouze zhruba 3,7 % začínajících. Takové počty jsou pro přirozenou obnovu však nedostačující.  
(<http://www.pedagogicke.info/2019/05/msmt-hlavni-vystupy-z-mimoradneho.html>)

## VIII. Prestiž učitelé profese, řešení nedostatku pedagogických pracovníků

### Považujete v současné době profesi učitele za prestižní?

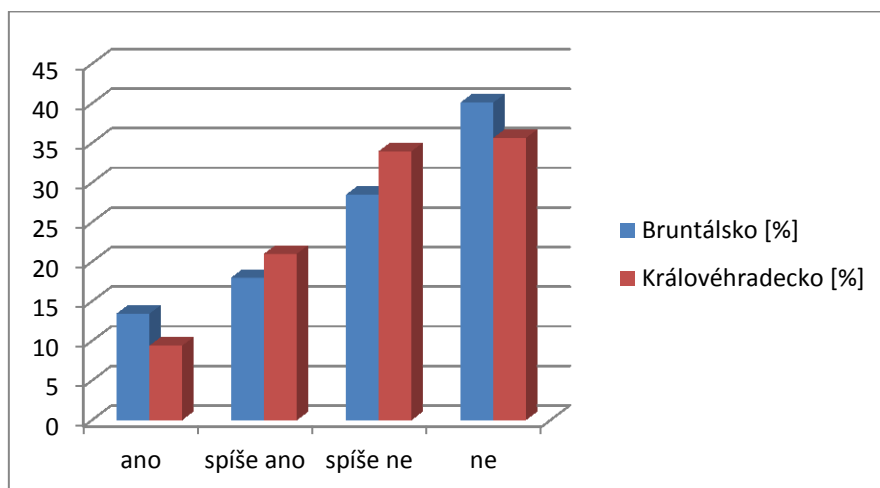
Možnosti odpovědí	Bruntálsko	Královéhradecko
<span style="color: blue;">●</span> ano	15,13 %	12,47 %
<span style="color: green;">●</span> spíše ano	41,52 %	51,30 %
<span style="color: orange;">●</span> spíše ne	32,48 %	33,95 %
<span style="color: green;">●</span> ne	3,45 %	2,28 %



Respondenti byli pedagogové. Jejich subjektivní postoj pravděpodobně zrcadlí jejich postoj a osobní spokojenost. Není pro pracovníka jednoduché vyjádřit názor, že profese, kterou vykonává, není prestižní. Kdo tak učiní, tím vyjadřuje určitý nesoulad a nespokojenost. V čem nespokojenost spočívá, vyplývá z doplňujících odpovědí. Finanční ohodnocení a studijní volno patří celkem logicky k nejčastěji zmiňovanému zdůvodnění. Podoba kariérního řádu je v malém povědomí. Předpokládám, že to může být důvodem ponechání této možnosti spíše bez povšimnutí.

**Deprofesionalizace učitelské profese považujete za správné řešení nedostatku pedagogických pracovníků ve školství?**

Možnosti odpovědí	Bruntálsko	Královéhradecko
● ano	13,43 %	9,40 %
● spíše ano	17,99 %	21,01 %
● spíše ne	28,48 %	33,95 %
● ne	40,1 %	35,64 %



Ředitelé si uvědomují, že veškerá odpovědnost za průběh i výsledky vzdělávacího procesu je na nich. Současná aplikace výjimky pro zaměstnávání nekvalifikovaných, orientace na trhu práce, hodnocení kvality uchazečů o zaměstnání, to vše jsou velmi odpovědné a zatěžující činnosti. Názorové vymezení je v této otázce však výrazné a je patrné zastoupení obou názorů. Z rozhovoru oba názorové postoje vesměs vyplynuly. Pan ředitel Hlávka spatřuje v otevření škol rozšíření svého manévrovacího prostoru. Shledává v tomto rozhodnutí rozšíření portfolia pracovníků, které může pro zajištění svého učebního plánu využít. Proti tomuto postoji v podstatě stojí názor paní ředitelky Žákové. Ta zastává názor, že volná místa by měli obsadit absolventi, kteří v současné době hledají uplatnění v jiných resortech.

### **Výzkumné otázky, tvrzení - shrnutí**

- Nekvalifikovaní pracovníci ve sledovaných školách působí. Jejich množství je pod republikovým průměrem a velmi vzdálené od regionů s nejhorší situací. Vnímání učitelské profese ve společnosti nepřináší dostatek uchazečů, tudíž nedochází k dostatečné selekci, která by zajistila jejich dostatečnou kvalitu. Kvalita pracovníků má přímý dopad na celý průběh vzdělávacího procesu, jehož aktéry tvoří v podstatě širší veřejnost. Tím v podstatě dochází k uzavření kruhu z hlediska vnímání prestiže této profese.
- Snížení nároků na pedagogickou odbornost bude mít negativní vliv na průběh a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Číst, psát a počítat umí každý, z toho však nelze vyvodit fakt, že jsou všichni schopni tuto dovednost přenést na děti. Česká republika analyzuje jiné vzdělávací systémy, v poslední době zejména ten finský. Model učících odborníků z praxe v tamním systému pilířem ale rozhodně není.
- Finanční ohodnocení práce je v dnešní době jedním výchozích a zásadních parametrů. Samo o sobě to prestiž nezaručuje, ale prestiž ve smyslu cíle ve vlastním výkonu práce ano. V průzkumech lidé oceňují řadu profesí, neplyne z toho však, že by je chtěli vykonávat. Prestiž se ovšem nedá koupit, je zrcadlem společnosti. Změny se projevují v průběhu let, a to i v případě stálého směru působení a neměnných cílů. Naše školství však touto stabilitou nedisponuje. Proto je v tuto chvíli pravděpodobně jedinou možností finanční ztraktivnění, které by mohlo přitáhnout kvalitní pracovníky, kteří by svým přístupem a schopnostmi přispěli k vzestupu učitelství jako takového.

## 6 Závěr

Témata kvality učitelů a podpory učitelského vzdělávání se až na vzácné výjimky nedostala po roce 1989 mezi priority vzdělávací politiky. Naopak patřila k tématům spíše dlouhodobě neřešeným a opomíjeným. Pokud se někdy dostala do centra pozornosti, pak převážně ve formální poloze. Vzdělávací politika většinou jen v obecné poloze zdůrazňovala důležitost učitelů v proměnách školství, nutnost proměn jejich vzdělávání ve smyslu výrazné profesionalizace. Konkrétními činy a kroky však řídicí sféra spíše přispívala k procesům opačným. Opakovaně dochází ke zpochybňování profesionality a požadavků na kvalifikaci. S výjimkou například ustanovení Akreditační komise, snah o vytvoření profesního standardu, který však stále není doveden do konce. V těchto negativních trendech hrají roli také další aktéři, kteří někdy cíleně, jindy nevědomky snižují profesionalitu učitelů a zpochybňují smysl formálního učitelského vzdělávání.

Poslední návrh změny zákona o pedagogických pracovnících je tedy vnímán spíše rozpačitě než pozitivně. Kriticky je viděna zejména skutečnost, že v roce 2015 museli školy opustit nekvalifikovaní pracovníci, kteří měli praxi, zatímco nyní by se školy měly otevřít nekvalifikovaným pracovníkům bez praxe. S návrhem novely nesouhlasí zástupci odborářů, pedagogických fakult či spolek Pedagogická komora. Podle nich může vpuštění absolventů nepedagogických fakult bez praxe ohrozit prestiž učitelského povolání a kvalitu výuky. To pak následně povede k zacyklení.

Ovšem proti tomuto názoru se vyslovují i oponenti, kteří pochybují, že by mělo dojít ke snížení prestiže tím, že budou učit kvalitní odborníci, když už nyní máme situaci, že na školách učí řada nekvalitních učitelů. Tento názor zaznívá například z úst předsedy Unie školských asociací pana Zajíčka. Školský zákon již nezná pojem aprobace. To lze považovat z pohledu kvalifikace za slabé místo. Lze si jen těžko představit, že se lze univerzálním studiem kvalifikovat napříč celou základní školou. Ustanovení o možnosti kvalifikovat se pedagogovi z prvního stupně na druhý stupeň výukou pouze jedné hodiny na prvním stupni evidentně nemá za cíl zajistit přílišnou specializovanost. Specializovanost je vnímána jako nutná pro výuku na prvním stupni, jelikož se jedná o celistvý obor mezipředmětových vztahů, kde prosté doplnění studia pedagogiky odborníka z praxe by bylo nedostatečné. Ovšem výše uvedené ustanovení platí obousměrně. Je diskutabilní, jak by si vedl specializovaný fyzik jako

elementarista v první třídě. Zákon proti tomu nic nenamítá, odpovědnost za kvalitu výuky je na řediteli.

V současné době jsou velmi často pořádány semináře poukazující na výjimečnost finského školství. Dle mého názoru však není smysluplně reálné požadovat výstupy bez zajištění srovnatelných vstupů. Počínaje nároky na přípravné vzdělávání a konče procentem HDP plynoucího do resortu školství. Prestiž učitelské profese ve Finsku a v České republice je nesrovnatelná. V současné době je mnoho absolventů, kteří do školství nakonec nenastoupí. A právě prestiž a finanční ohodnocení je jednou skupinou zúčastněných považováno za hlavní příčinu daného stavu. Průměrný hrubý plat pedagogů byl podle ministerstva v loňském třetím čtvrtletí 33.900 korun. Průměrná měsíční mzda v ČR činila v tomto období 31.516 korun. Vláda letos v lednu navýšila platy učitelů o 15 procent, z toho o deset procent v platovém tarifu. O dalších 15 procent by se platy měly navýšit od začátku příštího roku. Do roku 2021 se kabinet zavázal zvednout průměrný plat pedagogů zhruba na 46.000 korun. Do jaké míry to bylo rozhodnutí závazné, ukáže teprve čas.

Na základě bližšího seznámení s problematikou kvalifikovanosti ve mně převládl pocit absence „opravdovosti“. Není přeci možné, že by opakovaně vznikající mnoha stránkové strategické dokumenty a zasedání expertních skupin nepřinesly jasnou koncepci obsahující cíle, ke kterým bude celý systém směřovat.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- 1) English, R. INSET. Initiating change or merely supporting IT? British Journal Of In-service Education, 21, 1995, č. 3, s 295-309.
- 2) FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-778-367-6.
- 3) FILOVÁ, H. *Standart a inovace studijního programu v přípravném vzdělávání učitelů primární školy*. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha, Ped. fak. UK 2001, 2. díl s. 96-115
- 4) JANÍK, T., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. *Standardy v učitelské profesi: Standards in the Teaching Profession: Zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení: Foreign Approaches and Analysis of Their Effects*. Orbis schoale. 2014, roč. 8, č. 3, s. 133-161. ISSN 1802-4637.
- 5) KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1262-3.
- 6) Kearns, H. *Competence-based Early Professional Development: first impressions of the Northern Ireland programme*. Journal of In-Service Education, č. 27, 2001, č. 1, s. 65 – 82.
- 7) KREJČÍ, Vladimír. *Boj o vysokoškolské vzdělání učitelů v českých zemích: (1890-1939)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 126 s. Spisy Pedagogické fakulty v Ostravě.
- 8) KOHOUTEK Jan, Arnošt VESELÝ, Zuzana ŠPAČKOVÁ a kol. *Vzdělávací politika*, Masarykova univerzita, Brno, 2015.
- 9) MELNICK, S. L., PULLIN, D.: *Can You Take Dictation? Prescribing Teacher Quality through Testing*. Journal of Teacher Education, 51, 2000, č. 4, s. 262-275
- 10) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 8021103728, s. 7.
- 11) ŠIKÝŘ Martin, David BOROVEC, Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2. aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 186 s. ISBN 978-80-752-264-1.



- 12) POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- 13) PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 124 s. Pedagogické studie.
- 14) PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999, 319 s. ISBN 80-7178-290-4.
- 15) Průcha Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- 16) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 17) POTŮČEK, Martin. *Veřejná politika*. V Praze: C.H. Beck, 2016, xx, 309 s. ISBN 978-80-7400-591-6
- 18) PŘÍHODA, Václav. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského, 1937, 160 s.
- 19) PUŠKINOVÁ Monika. *Právo pro ředitele škol v kostce*. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 323 s. ISBN 978-80-7478-397-5.
- 20) RÝDL Karel. *Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh?: the Development of Standardization in the Teaching Profession in the Czech Republic – a Neverending Story?*. Orbis schoale. 2014, roč. 8, č. 3, s 9-21. ISSN 1802-4637.
- 21) TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4.
- 22) Straková, J., Spilková, V., et al. (2013). *Názory učitelů na potřebu změn ve školním vzdělávání*. Orbis scholae, 7(1), s. 79–100.
- 23) SPILKOVÁ, Vladimíra. *Víme, jaký chceme kariérní systém?* [cit. 2019-06-08]. Dostupné z <http://ceskomluvi.cz/vime-jaky-chceme-karierni-system/>

- 24) ŠIMONÍK, O. *K výběru uchazečů o studium učitelství*. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 167 s. ISBN 80-7290-059-5.
- 25) ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky I. 2.* přepracované vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1991, 179 s. ISBN 80-7066-351-0.
- 26) ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- 27) ŠVECOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: PeF UK, 1997
- 28) TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7357-899-2.
- 29) TRUNDA, Michal. *Zákon o pedagogických pracovnících s odborným výkladem. 2.* vyd. Třinec: RESK, 2014, 162 s. ISBN 978-80-87675-05-2.
- 30) URBÁNEK, Petr. *Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi*. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava: PdF OU, 2001, s. 130–134
- 31) VALENTA, Jiří. *Zákon o pedagogických pracovnících: prakticky a přehledně*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7357-567-0.
- 32) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-082-4.
- 33) WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: výzkumný záměr: výstupy řešení za rok 2001. 1. díl, Teoretické a komparativní studie*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 235 s. ISBN 80-7290-085-4.
- 34) WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.

#### Články z periodik:

- 1) ČTK. *Vláda souhlasí s odkladem povinnosti učitelů doplnit si VŠ*. Řízení ve školství: publikace pro řídící pracovníky ve školství. 2009, roč. 17, č. 4, s. 14-22.

- 2) KALHOUS, Zdeněk, František, HORÁK. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. 1996, roč. 46, č. 4, ISSN 0031-3815.
- 3) KOTÁSEK, Jaroslav. *Modely školy budoucnosti*. Učitelské noviny, roč. 2001, č. 6, s. 13-17.
- 4) MAREŠ, Jiří a kol. *Učitelé a jejich problémy*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. 1991, roč. 41, č. 3.
- 5) NEZVALOVÁ, Danuše. *Moduly v celoživotním vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků*. Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti. 1999, roč. 9, č. 1, s. 42-57. ISSN 1211-4669.
- 6) *Průběžné hodnocení implementace Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. MŠMT, © 2013 – 2017 [cit. 2019-03-06].  
[http://www.msmt.cz/uploads/SDV\\_plneni\\_vFIN.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/SDV_plneni_vFIN.pdf)
- 7) PUŠKINOVÁ, Monika. *Novela zákona o pedagogických pracovnících*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2016, roč. 13, č. 2, s. 7-10. ISSN 1214-8679.
- 8) PUŠKINOVÁ, Monika. *Novela zákona o pedagogických pracovnících: příklady, výjimky, použití přechodných ustanovení*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2016, roč. 13, č. 4, s. 8-13. ISSN 1214-8679.
- 9) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, © 2016 [cit. 2019-06-27]. Dostupné z:  
[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)
- 10) SPILKOVÁ, Vladimíra. *Evropské přístupy k pojetí kvality učitele: optikou formálních dokumentů*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. 2010, roč. 60, č. 3-4, s. 265-275. ISSN 0031-3815
- 11) SPILKOVÁ, Vladimíra. *Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání?*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. 2016, roč. 66, č. 4, s. 368-385. ISSN 0031-3815
- 12) SPILKOVÁ, Vladimíra, Radka WILDOVÁ. *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?*. Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS při AV ČR. 2014, roč. 24, č. 3, s. 423-432. ISSN 1211-4669.
- 13) TROJAN, Václav. *Kvalifikovanost učitelů – další oříšek pro ředitele škol*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2014, roč. 11, č. 2, s. 13-14. ISSN 1214-8679.

- 14) VALENTA, Jiří. *Předpoklady odborné kvalifikace pedagogů*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2014, roč. 11, č. 4, s. 4-8. ISSN 1214-8679.
- 15) VALENTA, Jiří. *Nad novelou zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2010, roč. 7, č. 6, s. 4-13. ISSN 1214-8679.
- 16) VALENTA, Jiří. *Předpoklady odborné kvalifikace pedagogů*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2014, roč. 11, č. 4, s. 4-8. ISSN 1214-8679.
- 17) VESELÝ, Arnošt. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030 z hlediska externí expertní skupiny*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. 2019, č. 5. [cit. 2019-05-18]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/strategie-vzdelavaci-politiky-do-roku-2030-z-hlediska-externi-expertni-skupiny.m-5938.html>

## Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník

### I. Identifikační údaje školy

Základní škola

- s 1. stupněm
- s 1. a 2. stupněm

Počet pedagogických pracovníků školy .....

### II. Odborná kvalifikovanost pedagogických pracovníků

- odborně kvalifikovaných pracovníků pro přímou pedagogickou činnost .....
- nekvalifikovaných pro přímou pedagogickou činnost .....

**z nich vyučující**

- všeobecně vzdělávacích předměty .....  
uved'te jaké .....
- odborné předměty .....  
uved'te jaké .....
- praktické předměty .....
- speciální pedagogika .....
- koordinátor a metodik ICT .....
- školní metodik prevence.....

### III. Věková struktura skupiny nekvalifikovaných

Počet učitelů ve věkové kategorii

- pod 35 let .....
- 35-44 let .....
- 45-54 let .....
- 55 let a více .....

### IV. Vzdělanostní struktura skupiny nekvalifikovaných

Dosažené vzdělání

- SŠ s maturitou .....
- vyšší odborné .....
- VŠ bakalářské .....
- VŠ magisterské, inženýrské .....

## **V. Průměrná délka období výuky předmětů nekvalifikovanými pedagogy**

- do 3 měsíců
- pololetí
- školní rok
- déle než období školního roku
- nepřetržitě, např. z důvodu fluktuace pedagogů
- doplňující informace .....

## **VI. Situace na trhu práce z hlediska množství pedagogických pracovníků hledajících zaměstnání**

- v letech 2014-2016 je srovnatelná jako v letech 2016-2018
- pedagogických pracovníků ucházejících se o zaměstnání přibývá
- pedagogických pracovníků ucházejících se o zaměstnání ubývá
- volný komentář k popisu situace

.....

## **VII. Doplňující informace**

### **Z nekvalifikovaných pedagogických pracovníků**

- zahájilo studium kvalifikační studium .....
- zahájí studium na vysoké škole v akademickém roce 2019/2020 .....
- nezahájí studium .....

## **VIII. Prestiž učitelské profese, řešení nedostatku pedagogických pracovníků**

- Považujete v současné době profesi učitele za prestižní?

**ano      spíše ano      spíše ne      ne**

pokud ne, co by ji podle Vás zvýšilo? (je možná více variantní odpověď)

**finanční ohodnocení; kariérní řád, atestace; placené studijní volno; jiné (uved'te)**

- Deprofesionalizaci učitelské profese považujete za správné řešení nedostatku pedagogických pracovníků ve školství?

**ano      spíše ano      spíše ne      ne**